DOCUMENT RESUME

ED 460 617 FL 025 589

AUTHOR	Luukka, Minna-Riitta, Ed.; Salla, Sigrid, Ed.; Dufva, Hannele, Ed.
TITLE	Puolin ja toisin: Suomalais-virolaista kielentutkimusta. AFinLAn vuosikirja 1998 (On Both Sides: Finnish-Estonian Research on Language. AFinLA Yearbook 1998).
INSTITUTION	Finnish Association of Applied Linguistics, Jyvaskyla.
REPORT NO	AFinLA-56
ISBN	ISBN-951-9388-44-3
ISSN	ISSN-0781-0318
PUB DATE	1998-00-00
NOTE	300p.; Papers presented at "Linguistics in Estonia and Finland: Crossing the Gulf" Symposium (Tallinn, Estonia, November 14-15, 1997). Articles in Estonian and Finnish contain English abstracts. For individual papers, see FL 025 590-610.
AVAILABLE FROM	AFinLA, Center for Applied Language Studies, University of Jyvaskyla, P.O. Box 35, FIN-40351, Jyvaskayla, Finland (120 Fmk).
PUB TYPE	Collected Works - General (020) -- Speeches/Meeting Papers (150)
LANGUAGE	English, Estonian, Finnish
EDRS PRICE	MF01/PC12 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Bilingualism; Electronic Mail; English for Academic Purposes; English (Second Language); *Estonian; *Finnish; Foreign Countries; Grammatical Acceptability; Interlanguage; Language Proficiency; Language Teachers; Language Tests; Language Usage; Medical Education; Monetary Systems; Native Language Instruction; Personal Narratives; Psycholinguistics; Public Policy; Structural Analysis (Linguistics); Swedish; Written Language
IDENTIFIERS	Estonia; *Finland

ABSTRACT

The papers included in this yearbook of the Finnish Society of Applied Linguistics (AFinLA) were presented at the 1998 AFinLA conference "Linguistics and Finland: Crossing the Gulf." Papers are in Finnish, Estonian, or English, but all have accompanying English abstracts. The topics discussed in the papers include the following: speed and accuracy of grammatical judgments in the first and second language; native language, foreign language, and thinking; comparison of Finnish writing skills of students taught in a Swedish immersion program and students taught in the native language (Finnish); the International Baccalaureate and its emphasis on Finnish; Finnish language proficiency and minority language speakers in an immersion context; patterns of English-Finnish codeswitching; interlanguage conversation; test results of Estonians learning Finnish as a second language; language teachers reflections on their professional choices; relevance of linguistic and psycholinguistic studies to mother tongue instruction; verbs and noun phrases in philosophical essays; Latin in English medical texts and the possibilities for interdisciplinary integrated teaching; structural analysis of sentences with "It" as a formal object; language usage and electronic mail; native language influence on the teaching and learning of Finnish and Estonian; terminology associated with electric

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

money in the Finnish media; oral proficiency of advanced language learners; classroom interaction; language testing; learning diaries; and language policy and planning in Estonia. (VWL)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made

ED 460 617

AFinLA YEARBOOK 1998 / No. 56

AFinLA Series

PUOLIN JA TOISIN

suomalais-virolaista kielentutkimusta

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Katja Mantyla
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Toimittaneet
Minna-Riitta Luukka, Sigrid Salla, Hannele Dufva

1
2
BEST COPY AVAILABLE

SUOMEN SOVELTAVAN KIELITIETEEN YHDISTYKSEN
(AFinLA) JULKAISUJA

PUBLICATIONS DE L'ASSOCIATION FINLANDAISE DE
LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (AFinLA)

No. 56

PUOLIN JA TOISIN
Suomalais-virolaista kielentutkimusta

AFinLAn vuosikirja 1998

toimittaneet
Minna-Riitta Luukka, Sigrid Salla & Hannele Dufva

Jyväskylä 1998

© Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA 1998

ISBN 951-9388-44-3
ISSN 0781-0318

Kannen suunnittelu Minna Laatikainen
Taitto Sinikka Lampinen

Jyväskylän yliopistopaino 1998
Kannet Hetimonex Oy

ESIPUHE

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry:n vuotuinen syyssymposium pidettiin marraskuussa 1997 ensimmäistä kertaa Suomen rajojen ulkopuolella: Tallinnassa. Symposiumin tavoitteena oli saattaa yhteen soveltavan kielitieteen tutkijat puolin ja toisin Suomenlahtea ja käynnistää alan yhteistyötä. Tilaisuus pidettiin Tallinnan pedagogisessa yliopistossa, jolle yhdistys lausuu lämpimät kiitoksensa vieraanvaraisuudesta. Käytännön järjestelyistä vastasivat Suomen puolelta AFinLAn sihteeri Katja Mäntylä ja Viron puolelta Sigrid Salla. Kiitokset myös heille ja muille symposiumin järjestelyihin osallistuneille.

Symposiumin nimeksi oli valittu *"Linguistics in Estonia and Finland - Crossing the Gulf"*. Osanottajia oli kaikkiaan 147 ja esitelmiä kuultiin 55. Plenaariesitelmöitsijöiksi oli kutsuttu *Nils Erik Enkvist, Haldur Õim, Sauli Takala, Einar Meister ja Arvo Eek*. Symposiumin teemat käsittelivät monipuolisesti kielentutkimusta: mm. kielipolitiikkaa ja -suunnittelua, kielenoppimista, vieraan kielen ja äidinkielen opetusta, eri opetusmenetelmiä, kielitaidon arviointia, fonetiikkaa, erityyppisiä diskursseja ja korpuksia.

Tämä vuosikirja on koottu symposiumin esitelmistä. Artikkelit ovat käyneet läpi normaalin kahden arvioijan referee-käytännön. Kiitämme lämpimästi kaikkia kirjoittajia ja kolmeakymmentäkahta arvioijaa, jotka antoivat arvokkaan panoksensa tämän vuosikirjan toteutukseen.

EESSÕNA

Soome rakenduslingvistika assotsiatsiooni AFinLA aastakonverents peeti 1997. aasta novembris esimest korda väljaspool Soomet - Tallinnas. Konverentsi eesmärgiks oli viia kokku rakenduslingvistika uurijad ühelt ja teiselt poolt Soome lahte, et alustada vastava ala koostöö. Konverents peeti Tallinna Pedagoogikaülikoolis, keda AFinLA tänab soojalt külalislahkuse eest. Konverentsi praktilise korraldamise eest vastutasid Soome poolt Katja Mäntylä ja Eesti poolt Sigrid Salla. Tänusõnad ka neile ja teistele konverentsi korraldamisest osavõtjatele.

Konverentsi nimeks oli *"Linguistics in Estonia and Finland – Crossing the Gulf"*. Osavõtjaid oli kokku 147 ja ettekandeid esitati 55. Plenaarettekannetega esinesid *Nils Erik Enkvist, Haldur Õim, Sauli Takala, Einar Meister ja Arvo Eek*. Konverentsi teemad käsitlesid mitmekülgselt keeleuurimist, nt keelepoliitikat ja -arendamist, keeleõpet, võõr- ja emakeeleõpetust, erinevaid õpetamismeetodeid, keeleoskuse hindamist, foneetikat, eritüübilisi diskursuseid ja korpuseid.

Käesolev aastaraamat on koostatud konverentsi ettekannetest. Artiklid on saanud tavakohaselt kahe arvustaja hinnangu. Täname südamlikult kõiki autoreid ja 32 arvustajat, kes andsid olulise panuse aastaraamatu ilmumiseks.

Jyväskylässä lokakuussa 1998

Minna-Riitta Luukka Sigrid Salla Hannele Dufva

SISÄLTÖ

Riikka Alanen
"Hyvät, pahat ja tarkat": Mitä kielenoppijoiden kieliopillista hyväksyttävyyttä koskevat arviot ja niiden nopeus kertovat heidän kielitaidostaan? 7

Hannele Dufva & Merja Pääkkönen
"Think positively, in English and colorfully!" – vieraalla kielellä ajattelusta 23

Marjatta Elomaa
Kielikylpyoppilaiden ensikielen kirjoitelmat neljännellä ja viidennellä luokalla 39

Pirkko Forsman Svensson
On the International Baccalaureate and its language programme with emphasis on Finnish B 55

Maija Grönholm
Vähemmistölapset enemmistökielen kylvyssä 69

Helena Halmari & Robert Cooper
Patterns of English-Finnish codeswitching in Finland and in the United States 85

Marjut Johansson
Vuoronloppuiset ongelmat ja niiden korjaaminen välikielen institutionaalisessa keskustelussa 101

Annekatrin Kaivapalu
Eesti ja vene õpilased soome käändsõna mitmuse vormide moodustajatena. Testi tulemuste statistiline ülevaade 115

Paula Kalaja, Hannele Dufva & Leena Nordman
Kirjoitetaan kielistä – puhutaan kielillä: kielivalinnat opettajien elämäkerroissa 131

Karl Karlep
Kõne ja keele uurimine ning emakeele didaktika 147

Merja Koskela
Verbs and noun phrases – two tendencies in philosophical essays 159

Malle Laar
The Latin component in English medical texts and some of the possibilities it offers for interdisciplinary integrated teaching 171

Matti Leiwo
Sijamuodot äidinkielen kieliopin ongelmana: opettaako kielioppi ajattelemaan loogisesti? 175

Suliko Liiv
The syntactic and semantic structure of sentences with a position-filler "it" as a formal object 189

Minna-Riitta Luukka
Keskustelua verkossa. Sähköpostikeskustelu rekisterinä 199

Pirkko Muikku-Werner
Äidinkieli suomen kielen ja vieraiden kielten opiskelijoiden mielissä 219

Tuula Nurminen
Sähköisen rahan kuvaus sanomalehdissä 235

Päivi Pietilä
Advanced foreign language learners in action: a look at two speaking tasks 247

Olli-Pekka Salo
"Why would you think he's an asshole – or not a nice person?" Luokkahuonediskurssin intentionaalisuudesta 263

Sauli Takala
Language testing: recent developments and persistent dilemmas 277

Mirja Tarnanen
"On hyvä kun mollemmat puolet tykkäävät asiasta" – S2-opiskelijoiden oppimispäiväkirjojen satoa 285

Jaan Õispuu
Vähemmistökansat ja muunkielinen sivistys: montako kielistrategiaa Virolle? 303

Luukka, M. R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 7–22.

"HYVÄT, PAHAT JA TARKAT": Mitä kielenoppijoiden kieliopillista hyväksyttävyyttä koskevat arviot ja niiden nopeus kertovat heidän kielitaidostaan?

Riikka Alanen
Jyväskylän yliopisto

Grammaticality judgments are a metalinguistic task type frequently used in second language research. With the addition of response time measurement, often called reaction time measurement, a measure of metalinguistic performance is achieved that can be used to investigate the degree of automatization of linguistic knowledge in language users. The study examined the speed and accuracy of grammatical acceptability judgments of English L2 and Finnish L1 sentences by university students of English (N=66), and the relationship of these judgments to English proficiency and foreign language communicative anxiety. After cluster analysis the students were divided into four groups: those who had a high English proficiency ('Good', N=18), those who were accurate ('Accurate', N=21) or slow ('Slow', N=12) in their English judgments, and those who had a lower English proficiency and who also were inaccurate in their judgments ('Inaccurate', N=8). It is suggested that one reason for the systematic differences in performance could be students' language learning history, as revealed in the background questionnaire, which might have led them to structure their language proficiency differently. It also seems that students may have differences in the language-independent ability to solve metalinguistic problems such as these.

Keywords: metalinguistic judgments, grammaticality judgments, reaction time measurement, automaticity, second language learning, cluster analysis

1 KIELIOPILLISUUSARVIOT JA REAKTIOAIKAMITTAUS

Kielentutkimuksessa on käytetty jo useamman vuosikymmenen ajan kieliopillisuusarvioita. Kieliopillisuusarviolla tarkoitetaan kielenkäyttäjän, joko syntyperäisen kielenpuhujan tai kielenoppijan, tekemää arviota jonkin kielellisen ilmauksen, useimmiten lauseen, kieliopillisuudesta. Kieliopillisuusarvioita on käytetty etenkin universaalikielioppia (UG) viitekehyksenä käyttävässä toisen tai vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Kieliopillisuusarviot on tämän tutkimusperinteen piirissä pitkään nähty tiedonkeruu-

menetelmänä, jolla on erikoisasema intuitiivisen kielitiedon kuvaajana: tarkoituksenahan on saada tietoa nimenomaan kielenoppijan intuitiivisesta tiedosta omasta kielijärjestelmästään ts. hänen kielellisestä kompetenssistaan. Kieliopillisuusarvioiden vankka asema perustuu Chomskyn (1965) esittämään näkemykseen kielenpuhujien kompetenssiin kuuluvasta kyvystä erottaa kieliopilliset lauseet epäkieliopillisista.

Chomskyn ajatukset kieliopillisuusarvioista koskivat vain syntyperäisiä kielenpuhujia. Toisen ja vieraan kielen oppijoihin niitä ryhdyttiin soveltamaan 1970-luvulta lähtien lähtökohdiltaan toisistaan hyvinkin paljon poikkeavissa tutkimusasetelmissa (esim. Schachter, Tyson & Diffley 1976, Bialystok 1979, Gass 1983, Lehtonen & Sajavaara 1983). Saatujen ristiriitaisten tutkimustulosten vuoksi kieliopillisuusarvioihin kielenoppijan kompetenssin kartoittamisen apuvälineenä alettiin 1980-luvulla suhtautua yhä kriittisemmin (esim. Coppetiers 1987, Nagata 1987, 1988, 1989, Birdsong 1989, Ellis 1991); menetelmän luotettavuudesta kiistellään edelleen (ks. Gass 1994, Cowan & Hatasa 1994). Viime vuosina myöskin universaalikielioppiin nojautuvat kielentutkijat ovat ryhtyneet keskustelemaan kieliopillisuusarvioiden tosiasiallisesta suhteesta kompetenssiin ja niitä onkin yhä yleisemmin ryhdytty pitämään vain yhtenä tapauksena kielellisiä päätöksenteko- tai ongelmanratkaisuprosesseja.

Toisin kuin universaalikielioppiin nojautuvassa tutkimuksessa, Jyväskylän kontrastiivisessa projektissa kieliopillisuusarviot nähtiin ennen muuta kielellisen performanssin heijastajina (Lehtonen ja Sajavaara 1985). Tutkimusasetelmaan kuului kieliopillisuusarvioiden ohella kielenpuhujien reaktioajan mittaus. Reaktioaikamittaus on psykometrisen tutkimuksen apuväline (ks. Lehtonen 1984). Lauseiden esitys on ollut tarkasti kontrolloitu joko takistoskoopin tai sittemmin tietokoneen avulla. Erilaisten laitteiden ja ohjelmistojen avulla on myös kielenpuhujien vastaus ja siihen kulunut aika pystytty tallentamaan.

Teoreettisen viitekehyksen tutkimukselle tarjoavat kognitiiviset kielenoppimisteoriat ja kielenkäyttömallit. Tälle tutkimusperinteelle on tyypillistä nähdä ihminen ja kielenoppija tiedonprosessoijana. Kielenoppimista pidetään usein samanlaisena prosessina kuin minkä tahansa kognitiivisen taidon oppimista. Jyväskylän kontrastiivisessa projektissa kieliopillisuusarvioita ja reaktioaikamittausta on hyödynnetty kielenoppijan kielellisen suorituksen eli performanssin kuvauksessa. Tällaiset arviot eivät tarkasti ottaen ole kieliopillisuutta (*grammaticality*) vaan kieliopillista hyväksyttävyyttä (*grammatical acceptability*) koskevia arvioita. Hyväksyttävyys (*acceptability*) käsitteenä liittyy ennen kaikkea performanssiin, siis niihin kielen piirteisiin, jotka kuuluvat kielen käyttöön varsinaisissa puhetilanteissa. Se on aina suhteellista: jokin ilmaus voi olla hyväksyttävä tietyissä sosiaalisissa tilanteissa, toisissa taas ei. Kieliopillinen hyväksyttävyys liittyy kielellisten ilmausten rakenteelliseen hyväksyttävyyteen, siis siihen onko jokin ilmaus

rakenteensa puolesta – eikä esimerkiksi sanan tyyliarvon – suhteen hyväksyttävä.

Andersonin (1979, 1980, 1983) kehittämä ACT* (*lausutaan 'star') teoria pyrkii kuvaamaan taitojen oppimista kognitiiviselta kannalta. Vieraan kielen oppimiseen sitä ovat soveltaneet mm. Dechert et al. (1984), Faerch ja Kasper (1983, 1984, 1987) sekä Hulstijn (1990, 1997). Keskeisessä asemassa Andersonin teoriassa on ero deklaratiivisen ('mitä') tieto ja proseduraalisen ('kuinka') tiedon välillä. Taitoa, siis myös kielitaitoa opittaessa deklaratiivinen tieto muuntuu erilaisten vaiheiden kautta proseduraaliseksi tiedoksi, jolloin tiedon saatavuus ja käyttö nopeutuu ja tulee vähitellen automaattiseksi. Automaatistumisesta on sinällään lukuisia teorioita. Usein tehdään ero automaattisten ja kontrolloitujen (joita kutsutaan myös ei-automaattisiksi) prosessien välillä (Shiffrin ja Schneider 1977). Tämä ero on laadullinen: automaattisia prosesseja pidetään nopeina, vaivattomina, vähän huomiota vaativina ja kerran omaksuttuina vaikeasti muutettavina, kun taas kontrolloituja prosesseja pidetään hitaampina ja prosessointikapasiteettia vaativina. Prosessin automaatistuessa sen 'säännöstö', algoritmi, nopetuu. Toisenlaista näkemystä edustaa mm. ns. tapausteoria (*instance theory*) (ks. Logan 1988). Tämän teorian mukaan automaattisilla ja kontrolloiduilla prosesseilla on edelleenkin laadullinen ero, mutta sen sijaan, että automaattiset prosessit perustuisivat yhä nopeampaan kontrolloitujen prosessien juoksutukseen, niiden ajatellaan sijaitsevan muistissa, jonne ne piirtyvät esiintymiskertojen – tapausten – saavuttaessa tarpeeksi suuren määrän. Muistista nämä prosessit ovat sitten nopeasti tarpeen vaatiessa suoraan saatavilla. Juuri reaktioaikamittauksen avulla on pyritty luomaan valoa kielellisten prosessien automaatistumiseen; automaatistumista pidetään sujuvan kielellisen suorituksen tunnusmerkkinä. Sujuva kielellinen suoritus on taas vieraan kielen oppimisprosessin päätavoitteita.

Tutkimuksessa on kuvattu kielenoppijoiden kielellistä suoritusta sellaisten lauseiden arvioinnissa, joiden arviointiin sisältyy mahdollisuus käyttää äidin- tai muuhun kieleen perustuvaa kielitietoa arvion perustana. Olettamuksena on ollut, että esimerkiksi äidinkielen rakenteet ovat automaatistuneempia kuin vieraan kielen rakenteet ja saattavat sen vuoksi johtaa koehenkilön turvautumaan niihin varsinkin reaktioaikatestin kaltaisissa tilanteissa, joissa koehenkilöillä ei ole aikaa jäädä miettimään lauseen kieliopillista hyväksyttävyyttä ekplisiittisen kielitiedon varassa. Kielten väliseen vaikutukseen eli kielelliseen siirtovaikutukseen (*transfer*) liittyvät tekijät on tässä otettava huomioon (ks. Sajavaara & Lehtonen 1989). Tällaisia tekijöitä ovat mm. kielten välinen välimatka: kielenoppijalle on oppimisprosessin aikana tai jo sitä ennen muotoutunut käsitys siitä, miten lähellä tai kaukana hänen oma äidinkielensä ja kohdekieli ovat rakenteellisesti (Kellerman 1977; ks. myös Ringbom 1987). Aihetta tutkittiin Jyväskylän yliopistossa reaktioaikamenetelmää käyttäen runsaastikin 1980-luvulla Jaakko Lehtosen ja Kari

Sajavaaran johtamissa projekteissa, missä yhteydessä valmistui myös joukko opinnäytetöitä niin englannissa kuin saksassa (esim. Uusitalo 1987). Muun muassa Havian (1982) työssä paljastui mielenkiintoisia eroja syntyperäisten kielenpuhujien ja kielenoppijoiden välillä, kun heitä pyydettiin arvioimaan englannin artikkeleiden käyttöä lauseissa; Alanen (1987) puolestaan keskittyi tutkimaan vahvemman vieraan kielen (englannin) vaikutusta heikomman vieraan kielen (saksan) arvioihin.

Alanen (1991) tarkasteli opiskelijoiden välillä paljastuneita systemaattisia yksilöllisiä eroja eri kielten arviointinopeudessa. Kieliopillisuusarvioihin vaikuttavat tekijät voidaan ryhmitellä kolmeksi keskeiseksi muuttujaryhmäksi (ks. esim. Birdsong 1989, Hedgcock 1993). Näistä ensimmäinen koskee kielellisen ärsykkeen laatua: etenkin se, millaisen virheen epäkieliopillinen lause sisältää vaikuttaa kielenoppijan arvioon. Toisaalta arviointiprosessiin vaikuttavat arvioijan kognitiiviset ja affektiiviset ominaisuudet, esimerkiksi se, tunteeko arvioija ahdistuneisuutta tekemistään kielellisistä virheistä. Kolmantena tekijänä arviointiprosessiin vaikuttaa yleensäkin kokeelliseen tutkimukseen liittyvät tilanne- ym. tekijä: millaiset ohjeet on annettu, miten ne on annettu, arvioijan vireystila jne. Tällaisille kognitiivisille ja affektiivisille tekijöille on varattu oma sijansa mm. Lehtosen ja Sajavaaran (1980) kielellisen viestin prosessointimallissa. Kielitaidon mittauksen tutkimuksen piirissä ovat puolestaan Bachman ja Palmer (1996) esittäneet joukon kognitiivisia ja affektiivisia tekijöitä, jotka vaikuttavat kielenkäyttöön testitilanteessa.

2 ARVIOINTIAJAN JA ARVIOINTITARKKUUDEN SUHDE VIERAAN KIELEN TAITOON

2.1 Menetelmät

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ennen kaikkea kielenoppijoiden kielitaidon tason ja reaktioajan mittaukseen yhdistetyn kieliopillisen hyväksyttävyyden arvioinnin välistä suhdetta. Koehenkilöinä oli 66 suomalaista Jyväskylän yliopiston englanninopiskelijaa, joista 12 oli miespuolisia ja 54 naispuolisia. Heitä pyydettiin arvioimaan englanninkielisten (k=39) ja suomenkielisten (k=22) lauseiden kieliopillista hyväksyttävyyttä ensin reaktioaikatehtävien avulla ja sitten kirjallisessa muodossa. Suomenkielisten ja englanninkielisten lauseiden sisältämät virheet oli pyritty luomaan mahdollisimman samantasoisiksi (esim. Lause 119 **The train arrived to the station* vrt. Lause 215 **Kone saapui lentokentällä*). Kumpikin kieli esitettiin omassa osiossaan siten, että suunnilleen puolet satunnaisesti valituista opiskelijoista sai nähdäkseen suomalaiset lauseet ensin ja puolet taas englantilaiset lauseet ensin. Lauseet esitettiin satunnaisessa järjestyksessä, joka kuitenkin oli

kontrolloitu siten, että testissä ei esitetty enempää kuin neljä kieliopillisesti hyväksyttävää tai ei-hyväksyttävää lausetta peräkkäin.

Reaktioaikatehtävässä opiskelijoille näytettiin lauseita yksi kerrallaan tietokoneen ruudulla. Lauseet olivat näkyvissä 2000 msec (kaksi sekuntia); vastausaika laskettiin ärsykkeen esityshetkestä siihen, kunnes koehenkilö painoi 'kyllä' tai 'ei' -nappia kädessään olevassa tietokoneen sarjaporttiin kytketyssä vastauslaatikossa. Opiskelijoille esitettiin ennen testilauseita viisi harjoituslausetta; lisäksi varsinaisen kokeen ensimmäinen lause oli vakio, jonka tuloksia ei luettu mukaan varsinaiseen testiin. Ärsykkeiden esitystä ja opiskelijoiden vastausten koodausta säädeltiin erityisen Amigalle kehitetyn *Event Organizer* -tietokoneohjelman avulla. Opiskelijoille annettiin ohjeet sekä suullisesti ennen koetta että tietokoneruudulla kokeen aikana. Ohjeissa pyydettiin opiskelijoita päättämään mahdollisimman nopeasti, oliko heidän näkemänsä lause hyväksyttävää, normaalia jokapäiväistä kieltä.

Kirjallisessa tehtävässä opiskelijoille annettiin erillisillä korteilla arvioitaviksi varsinaiseen testiin sisältyneet lauseet samassa järjestyksessä kuin reaktioaikatehtävässä. Koska opiskelijoita pyydettiin kieliopillisen hyväksyttävyyden lisäksi mm. paikallistamaan virhe, tehtävään käytetty aika ei ole suoraan verrannollinen reaktioaikatehtävään käytetyn ajan kanssa. Opiskelijat eivät olleet kirjallisen kokeen aikana tietoisia siitä, että heidän suoritusaikansa mitattiin.

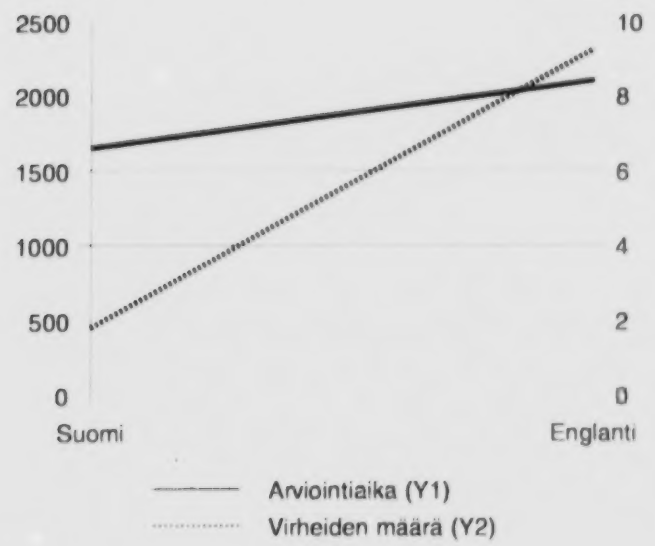
Kielitaidon mittarina käytettiin tutkimusasetelmaa varten muokattua monivalintatyyppistä vanhaa englannin kielen pääsykoetta, johon rakennetestin lisäksi sisältyivät myös luetun ymmärtäminen ja sanasto- ja idiomitesti. Koehenkilöiden vieraskielisessä viestintätilanteessa kokemaa ahdistuneisuutta mitattiin kyselykaavakkeella (Lehtonen, Sajavaara ja Manninen 1985). Koehenkilöiden reaktionopeus mitattiin myös.

2.2 Tulokset

Taulukossa 1 näkyvät opiskelijoiden suoritusajat ja arviot reaktioaikatehtävässä. Kuviosta 1 näkyy, kuinka opiskelijoiden suoritus englanninkielessä oli hitaampaa ja epätarkempaa kuin äidinkielessä: opiskelijoilla oli siis taipumus hyväksyä englannin kieliopin vastaisia rakenteita etenkin nopeissa, intuitiivisissa arvioissaan, kun taas suomen kielessä heidän suorituksensa oli lähes virheetöntä.

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden (N=66) suomen ja englannin arviot ja arviointiajat reaktioaika-tehtävässä (RT) ja kirjallisessa tehtävässä. *Kaikkien kirjallisten tehtävien suorittamiseen käytetty aika.

Muuttuja	Arviointiaika	Oikeelliset arviot	Virheelliset arviot
	Keskiarvo (Keskihajonta)	Keskiarvo (Keskihajonta)	Keskiarvo (Keskihajonta)
Englanti (RT) (k=39)	2097 msec (412 msec)	29.6 (3.1)	9.2 (3.1)
Englanti (kirjallinen)* (k=39)	12.1sec (3.7 sec)	34.5 (2.7)	4.5 (2.7)
Suomi (RT) (k=22)	1646 msec (309 msec)	20.1 (1.4)	1.8 (1.2)
Suomi (kirjallinen) * (k=22)	10.6 sec (3.2 sec)	21.0 (0.9)	1.0 (0.9)



KUVIO 1. Opiskelijoiden (N=66) reaktioajat (msec) ja virheiden määrä äidinkielen ja englannin kielen lauseissa.

Kielitaitotestin tulokset näkyvät taulukossa 2. Vaikka testin eri osioiden sisäisessä reliabiliteetissä oli huomattavia eroja, kokonaisuudessaan testi oli varsin luotettava (α=.84).

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden (N=61) englannin kielitaitotestin pistemäärät sen eri osioissa.

Englannin kielitaitotesti	Keski-arvo	Keski-hajonta
Kokonaispistemäärä (k=110) (α=.84)	75.1	10.8
Kielioppi 1 (k=18) (α=.58)	12.5	2.8
Kielioppi 2 (k=12) (α=.49)	8.6	1.9
Käännös (k=10) (α=.09)	7	1.2
Luetun ymmärtäminen (k=30) (α=.56)	18.8	3.4
Sanasto ja idiomit (k=40) (α=.76)	28.2	5.3

Tulokset paljastivat heikon mutta tilastollisesti merkittävän käänteisen korrelaation reaktioajan ja kielitaitotestin pistemäärän välillä (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet ja niiden tilastollinen merkitsevyys arviointiaikojen keskiarvon, arviointitarkkuuden ja englannin kielitaitotestin eri osioiden välillä. (* = p< .05, ** = p< .01, n.s.= ei-merkitsevä).

	Englanti		Suomi	
Englannin taito	**Arviointiaika**	**Arvio**	**Arviointiaika**	**Arvio**
Kielitaitotestin kokonaispistemäärä	-.26*	.29*	n.s.	n.s.
Kielioppi 1	n.s.	.40**	-.30*	.31*
Kielioppi 2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Käännös	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Luetun ymmärtäminen	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Sanasto ja idiomit	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Tulosten mukaan kielenoppija oli sitä nopeampi arvioissaan, mitä korkeampi hänen pistemääränsä oli. On kuitenkin huomattava, että korrelaatiokertoimet olivat melko alhaiset; niitä onkin syytä pitää tilastollisesta merkitsevyydestään huolimatta enemmänkin suuntaa antavina.

Jonkin verran selvempi suhde paljastui kielitaitotestin kielioppirakenteiden hallintaa koskevan osion (kielioppi 1) ja arviointinopeuden ja -tarkkuuden välillä. Mitä korkeampi pistemäärä kielioppiosiossa koehenkilöllä oli, sitä tarkempi hän oli englannin kieltä koskevissa arvioissaan. Tulokset viittaisivat siis siihen, että reaktioaikatehtävän ja kielitaidon välillä olisi yhteys. Mielenkiintoista oli se, että opiskelijoiden äidinkieltä koskevat arviot korreloivat vieraan kielen kielioppitehtävän tehtävän kanssa. Englannin kielen arviointiajat myöskin korreloivat suomenkielen arviointiaikojen kanssa (r=.65**). Viimeksimainitulla tendenssillä ei näyttänyt olevan yhteyttä reaktioiden nopeuteen yleensä: kokeeseen oli sisällytetty yksinkertainen reaktionopeuden mittaus, mutta sen tulokset eivät korreloineet näiden muuttujien kanssa (reaktionopeuden mittauksessa yleensä ilmenevä sukupuolten välinen ero tosin tuli esiin, sillä miehet olivat nopeampia). Nämä tulokset viittaavat siihen, että tämäntyyppisen arviointitehtävän suoritukseen vaikuttaa metalingvistinen kielestä riippumaton taitoelementti. Sama tendenssi ilmeni myös kirjallisessa tehtävässä. Taulukossa 4 näkyvät opiskelijoiden kirjallisten arvioiden korrelointi kielitaitotestin pistemäärien kanssa.

TAULUKKO 4. Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertointen tilastollinen merkitsevyys kirjallisen arviointitehtävän arviointitarkkuuden ja englannin kielitaitotestin eri osioiden välillä. (* = p< .05, ** = p< .01, n.s.= ei-merkitsevä).

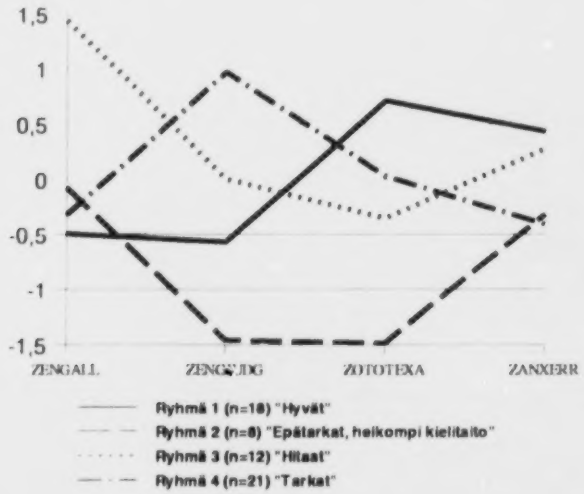
	Englanti	**Suomi**
Englannintaito	**Kirjallinen arvio**	**Kirjallinen arvio**
Kielitaitotestin kokonaispistemäärä	.32**	n.s.
Kielioppi 1	.43**	.29*
Kielioppi 2	n.s.	n.s.
Käännös	n.s.	n.s.
Luetun ymmärtäminen	n.s.	n.s.
Sanasto ja idiomit	n.s.	n.s.

On merkillepantavaa, että kokeessa ei ollut havaittavissa nopeuden mukaantuomaa epätarkkuutta: esimerkiksi koehenkilöjoukon nopein neljännes (N=16) ei ollut arvioissaan merkittävästi huonompi kuin hitain neljännes

(N=16). Tämänkaltainen nopeuden ja tarkkuuden yhdistelmä on tyypillistä sujuvalle ja taitavalle suoritukselle (Schmidt 1992).

Kielenoppijoiden yksilöllisessä suorituksessa paljastui myös samantyyppisiä eroja kuin aikaisemmissa kokeissa (ks. Alanen 1991, 1997). Koehenkilöt, jotka olivat hitaampia arvioimaan englanninkielisten lauseita, olivat hitaampia myös suomenkielisiä lauseiden arvioinnissa.

Yksilöllisten erojen selville saamiseksi tuloksiin sovellettiin ryhmittelyanalyysia. Ryhmittelyn tuloksena koehenkilöistä muodostui neljä erillistä ryhmää (ks. Kuvio 2).



KUVIO 2. Oppijaryhmien suoritukset ryhmittelyanalyysissä käytettyjen muuttujien suhteen (ZENGALL=englannin RT-keskiarvo, ZENGJUDG=englannin arvioiden oikeellisuus, ZOTOTEXA=englannin kielitaitotestin kokonaispistemäärä, ZANXERR=virheiden tekemisen aiheuttama ahdistuneisuus; arvot standardoitu).

Varianssianalyysissä ilmeni, että ryhmät erosivat toisistaan merkittävästi englannin reaktioaikojen suhteen ($F=20.33$, $p=.000$) niin, että ryhmä 3 oli merkittävästi hitaampi kuin muut ryhmät. Myös arviointitarkkuuden suhteen ryhmien välillä oli merkittäviä eroja ($F=45.60$, $p=.000$): ryhmä 2 oli selvästi heikompi kuin muut kolme ryhmää ja ryhmä 4 puolestaan selvästi tarkempi. Opiskelijaryhmät erosivat toisistaan myös kielitaitotestin kokonaispistemäärän suhteen ($F=19.73$, $p=.000$): ryhmä 2 oli merkitsevästi heikompi ja ryhmä 1 puolestaan merkitsevästi parempi kuin muut ryhmät. Kommunikatiivisen ahdistuneisuuden osa-alueista ryhmittelyanalyysiin oli valittu virheiden tekemistä kohtaan tunnettu ahdistuneisuus. Vaikka tämänkin muuttujan suhteen eroja voitiin pitää tilastollisesti melkein merkitsevinä ($F=3.25$, $p=.0287$), se ei ollut aivan yhtä erotteleva kuin muut muuttu-

jat, sillä yksikään ryhmä ei eronnut toisistaan tilastollisesti merkittävästi. Ryhmiä voidaan luonnehtia seuraavasti:

Ryhmä 1: oppijat (N=18), joilla oli muita korkeampi kielitaitotestin pistemäärä ('Hyvät').
Ryhmä 2: oppijat (N=8), joiden kielitaitotestin pistemäärä ja tarkkuus reaktioaikatestissä oli huonompi kuin muiden ('Epätarkat').
Ryhmä 3: oppijat (N=12), jotka olivat arvioissaan hitaampia kuin muut ('Hitaat').
Ryhmä 4: oppijat (N=21), jotka olivat tarkempia kuin muut reaktioaikatehtävässä ('Tarkat').

Päinvastoin kuin olisi saattanut odottaa, 'Hyvät' ja 'Tarkat' opiskelijat muodostivat kaksi eri ryhmää. Vaikka reaktioaikatehtävän suoritusnopeuden ja -tarkkuuden ja kielitaitotestin joidenkin osioiden välillä olikin jonkinasteinen tilastollisesti merkittävä korrelaatio, opiskelijat, jotka suoriutuivat parhaiten kielitaitotestistä eivät olleet kaikkein tarkimpia kieliopillisuuden arviointitehtävässä, josta parhaiten suoriutuikin ryhmä 4 ('Tarkat'). Tämä näyttää viittaavan siihen, että kieliopillisuuden arviointi mittaa tehtävänä pikemminkin tietyntyyppistä kieliopillista tietoa ja taitoa, joka todennäköisesti on vain osa yleisempää kielitaitoa.

Tarkasteltaessa syntyneiden ryhmien taustamuuttujia paljastui, että nämä ryhmät eivät eronneet toisistaan iän, opiskeltujen kielten lukumäärän tai englannin opiskelun keston (kouluvuodet mukaan lukien) suhteen. Muita mielenkiintoisia eroja kuitenkin ilmeni. Varianssianalyysissä paljastui, että opiskelijaryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($F=4.5$, $p= .007$) sen suhteen, kuinka kauan he olivat oleskelleet englantia puhuvassa maassa viimeisen kymmenen vuoden aikana: ryhmä 1 ('Hyvät') oli viettänyt keskimäärin merkitsevästi enemmän aikaa englanninkielisessä ympäristössä kuin ryhmä 4 ('Tarkat'). Oleskeluaika ei ollut korreloinut merkitsevästi minkään muuttujan kanssa ainakaan sellaista lineaarista korrelaation laskutapaa käytettäessä, kuten esim. Pearsonin tulomomenttikerroin on. Kun näiden kahden ryhmän opiskelijoiden oleskeluaikoja tarkasteltiin lähemmin, havaittiin että 76 % 'Tarkoista' opiskelijoista oli oleskellut vain yhden kuukauden tai vielä lyhyemmän aikaa englantia puhuvassa ympäristössä, kun taas vastaava luku 'Hyvien' opiskelijoiden kesken oli 22 %.

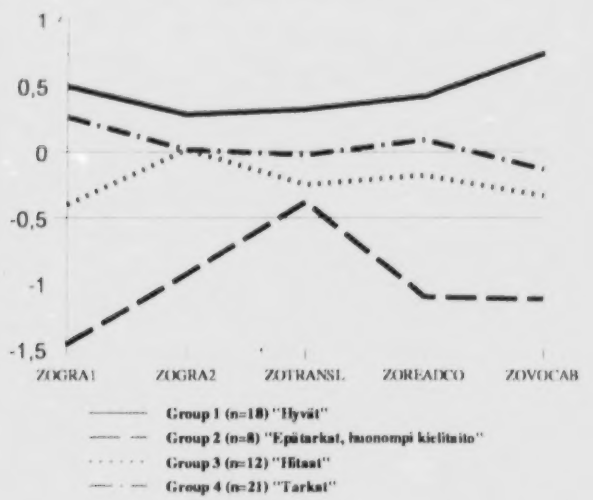
Myös sivuaineiden valinnassa ilmeni eroja: 'Hyvät' opiskelijat opiskelivat yhtä lukuunottamatta englantia pääaineenaan; heillä oli sellaisia aineita sivuaineinaan kuten esimerkiksi valtio-oppi, tietojenkäsittelyoppi ja etnologia. Muita kieliä he opiskelivat muihin ryhmiin verrattuna vähän. 'Epätarkoista' 75 % opiskeli englantia sivuaineenaan (ja muita kieliä pääaineenaan), kun taas vain 17 % 'Hitaista' ja 19 % 'Tarkoista' opiskelijoista oli englannin sivuaineopiskelijoita. Vaikka t-testi ei paljastanutkaan eroja pääaine- ja sivuaineopiskelijoiden välillä arviointitehtävässä, ryhmittelyanalyysi antaisi lisää aihetta olettaa, että kielitaidolla oli vaikutusta opiskelijoiden suoritus-

seen. Ryhmien keskimääräiset oleskeluajat ja pää- ja sivuainejakaumat näkyvät taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Opiskelijoiden jakaantuminen pää- ja sivuaineiden ja englantia puhuvassa maassa viettämänsä ajan pituuden mukaan.

Opiskelijaryhmät	Englannin pääainelukijat	Vieras kieli sivuaineena	Keskimääräinen oleskeluaika
Ryhmä 1: 'Hyvät' (N=18)	94 %	33 %	6.4 kk
Ryhmä 2: 'Epätarkat, heikompi (N=8) kielitaito'	25 %	88 %	2.3 kk
Ryhmä 3: 'Hitaat' (N=12)	83 %	58 %	4.3 kk
Ryhmä 4: 'Tarkat' (N=21)	86 %	57 %	2.2 kk

Ryhmien erilaiset kielitaitoprofiilit näkyvät kuviossa 3. Varianssianalyysissä ilmeni, että Käännöstehtävä ei erotellut ryhmien välillä - on muistettava, että osion α oli vain .09. Kielioppi 1 -osiossa ryhmät erosivat erittäin merkitsevästi toisistaan (F=14.04, p=.000); jälkeenpäin suoritettu Scheffé -analyysi osoitti, että 'Epätarkat' olivat huonompia kuin muut ryhmät, ja vaikka 'Hyvät' olivat parempia kuin 'Epätarkat' ja 'Hitaat', he eivät olleet merkitsevästi parempia kuin 'Tarkat'.



KUVIO 3 Opiskelijaryhmien suoriutuminen kielitaitotestin eri osioissa. (ZOGRA1 = Kielioppi 1, ZOGRA2 = Kielioppi2, ZOTRANSL = Käännös, ZOREADCO = Luetun ymmärtäminen, ZOVOCAB = Sanasto ja idiomit; arvot standardoitu).

BEST COPY AVAILABLE

Kielioppi 2 -osiossa ryhmät erosivat toisistaan melkein merkitsevästi ($F=3.15$, $p=.032$). Luetun ymmärtämisessä oli myös merkitseviä eroja ($F=5.61$, $p=.002$): 'Epätarkat' olivat merkitsevästi huonompia kuin 'Hyvät' ja 'Tarkat'. Sanastossa ja idiomeissa ($\alpha = .76$) ryhmien suoritus erosi jälleen merkitsevästi ($F=11.43$, $p=.000$) toisistaan; tällä kertaa 'Hyvät' olivat merkitsevästi parempi kuin kaikkia muut ryhmät 'Tarkat' mukaan lukien. 'Epätarkat' olivat jälleen heikoimpia. Tulosten pohjalta näyttäisikin siltä, että 'Hyvien' opiskelijoiden englannintaidon paremmuus nojautuisikin ennen kaikkea sanaston ja idiomien parempaan hallintaan, mikä todennäköisesti selittyy sillä, että 'Hyvillä' opiskelijoilla on pitemmän oleskeluaikansa vuoksi ollut suuremmat mahdollisuudet käyttää, kuulla ja lukea englantia. On myös huomattava, että 'Hyvät' opiskelijat olivat reaktioaika-arvioissaan keskimäärin nopeampia kuin muut ryhmät.

Ryhmä 1 ('Hyvät') koostui siis suureksi osaksi sellaisista opiskelijoista, jotka olivat oleskelleet keskimääräistä pitempään englantia puhuvassa maassa ja ryhmä 4 ('Tarkat') puolestaan sisälsi selvästi enemmän kielenoppijoita, jotka olivat viettäneet vain vähän aikaa ns. luonnollisessa kielenoppimisympäristössä. Silti juuri ryhmä 4 oli muita tarkempi reaktioaikatehtävissä. 'Tarkkojen' taitavuus tietyntyyppisten kieliopillisten ongelmien käsittelyssä saa lisää tukea, kun vertaa heidän suoritustaan Kielioppi 1 -osiossa ryhmään 3 ('Hitaat'). 'Hitaat', jotka olivat muuten kielitaitoprofiililtaan hyvin samantapaisia kuin 'Tarkat', olivat juuri ensimmäisessä kielioppitehtävässä 'Tarkkoja' heikompia.

Tässä on huomattava, että tehtävätyyppeinä Kielioppi 1 ja kieliopillisuusarviotehtävä muistuttivat kielen analyysitavaltaan suuresti toisiaan: kieliopillisuusarviotehtävässä opiskelijoita pyydettiin arvioimaan yksittäisiä lauseita (esimerkiksi **George made her to steal it*), joiden sisältämän virheen hyväksyntä periaatteessa merkitsi epäkieliopillisen rakenteen valintaa; Kielioppi 1 ($k=18$), joka koostui seuraavankaltaisista monivalintatehtävistä, oli asetelmaltaan hyvin samantapainen:

A tax declaration form is _____ for a small child to understand.
(a) too difficult a thing
(b) a too difficult thing
(c) too difficult thing
(d) too a difficult thing

Aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Alanen 1997) on havaittu syntyperäisten (siis kielitaidoltaan korkeampien) kielenpuhujien olevankin kielenoppijoita tarkempia ja nopeampia tämäntyyppisessä tehtävässä. 'Hyvien' englannin opiskelijoiden nopea suoriutuminen englannin kielen reaktioaika-arvioista tukee osaltaan oletusta näiden opiskelijoiden automaattisemmasta kielellisestä suorituksesta. Toisaalta heidän suorituksensa ei ollut tarkin mahdollinen, vaan tämä rooli lankesi aivan toisille opiskelijoille. Koesarjan

tulokset antavatkin tukea oletukselle, että tämäntyyppiseen reaktioaikatestiin on kielitaidon lisäksi liittyneenä myös metalingvistisiä taitoelementtejä.

Opiskelijoiden suoriutumiseen ilmeisesti vaikuttavat myös muut kognitiiviset tekijät, sillä opiskelijoiden taidot ja tiedot näyttivät olevan lähemmin tarkasteltaessa varsin erilaiset. Tällainen saattaisi olla esimerkiksi kielellinen lahjakkuus tai suuntautuneisuus: vaikka tätä ei erikseen mitattukaan, on sinällään mielenkiintoista, että 'Tarkoista' opiskelijoista suuri osa opiskeli myös muita vieraita kieliä. Tulokset antavat myös viitteitä siitä, että mahdollisen motivaation lisäksi kielenoppimishistoria kielenkäyttöympäristö mukaan lukien vaikuttaa kielitaidon rakentumiseen. Tämä antaa aiheen pohtia motivaation, affektiivisten tekijöiden ja sosiaalisen ympäristön vaikutusta puhtaasti kognitiivisena ilmiönä usein tarkastellun kielitaidon ja sen osa-alueiden kehittymisessä ja jopa itse rakentumisessa. Näin tämän kognitiiviseen perinteeseen nojautuneen koeasetelman tulokset näyttävän omalta osaltaan tukevan mm. van Lierin (1996) esittämiä ajatuksia kielitaidon rakentumisesta.

3 TULOSTEN MERKITYS

Kokeiden tuloksissa paljastui, että kielitaidon ja reaktioaikatehtävän välillä on jonkinasteinen yhteys. Kielenoppijoilla tämä yhteys ei kuitenkaan ole niin selvä kuin syntyperäisillä kielenpuhujilla. Reaktioaikatehtävä näyttää ennen kaikkea paljastavan mielenkiintoisia eroja pintapuolisesti samantasoisten kielenoppijoiden kielellisessä suorituksessa. Kognitiiviselta kannalta tarkasteltuna eroja voitaisiin selittää mm. kielellisen lahjakkuuden eroilla. Toisaalta tutkimus antaa selviä viitteitä sosiaalisen kontekstin ja mahdollisten motivaatiotekijöiden vaikutuksesta kielenoppimisprosessiin ja sen aikana muotoutuvaan kielelliseen tietoon. Näitä tekijöitä kielenoppimisen tutkimuksessa voitaisiin paremmin tarkastella sosiokognitiivisesta näkökulmasta, jolloin sellaisten tutkijoiden kuten Vygotskin (1978, 1986) ja van Lierin (1996) ajatukset saattavat osoittautua sangen hedelmällisiksi.

Reaktioaikatehtävät sellaisena kuin niitä sovellettiin tässä tutkimuksessa ovat tyypillisiä kokeelliselle, usein laboratoriossa suoritettavalle tutkimukselle. Reaktioaikatehtävät jakavat myös tämäntyyppisen tutkimuksen heikkoudet: kielen käyttöympäristö ei ole luonnollinen; kielelliset ärsykkeet koostuvat yksittäisistä lausetason ilmiöistä, jotka esitetään ilman kielellistä ja sosiaalista kontekstia. Tulosten soveltamiseen koetilanteen ulkopuolelle on niin muodoin suhtauduttava varoen. Toisaalta voidaan tämäntyyppisellä tutkimuksella usein vangita tietoa, joka luonnonmukaisemmassa kielenoppimis- ja käyttöympäristössä saattaa joskus jäädä huomaamatta. Psykometriset mittaukset saattavat antaa tietoa, joka, jos se suhteutetaan

muuhun tietoon, voi paljastaa yllättäviäkin piirteitä. Kummankin tutkimussuunnan voidaan parhaassa tapauksessa katsoa täydentävän toisiaan.

Reaktioaikatehtävän suhteesta kielellisiin tuotoksiin olisi hyvä saada lisää tietoa; nythän sekä tehtävä itse että kielitaidon mittari olivat lähinnä reseptiivisiä luonteeltaan: opiskelijoita ei pyydetty tuottamaan kieltä vaan ainoastaan ymmärtämään ja tulkitsemaan sitä oikein. Reaktioaikatehtävän suhteuttaminen suulliseen tuottamistehtävään saattaisikin tarjota mielenkiintoista lisätietoa yksilöllisistä eroista kielellisen tiedon luonteessa ja käytössä.

Kirjallisuus

Alanen, R. 1987. *The influence of some features of English as the learner's L2 on his German: a study in cross-linguistic influence.* Pro gradu -työ, Jyväskylän yliopisto.

Alanen, R. 1991. *Cross-linguistic influence between native and non-native languages.* Lisensiaatintyö, Jyväskylän yliopisto.

Alanen, R. 1997. *Grammaticality judgments and reaction time measurement: a tool for analyzing the use of second language knowledge.* Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. http://docuweb.jyu.fi

Anderson, J. R. 1976. *Language, memory, and thought.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Anderson, J.R.1980. *Cognitive psychology and implications.* San Francisco: Freeman.

Anderson, J.R. 1983. *The architecture of cognition.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bachman, L. & A. Palmer 1996. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests.* Oxford: Oxford University Press.

Bialystok, E. 1979. Explicit and implicit judgments of L2 grammaticality. Language Learning, 29, 81–103.

Birdsong, D. 1989. *Metalinguistic performance and interlinguistic competence.* Berlin: Springer Verlag.

Chaudron, C. 1983. Research on metalinguistic judgments: a review of theory, methods and results. *Language Learning*, 33, 343–377.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge, MA: MIT Press.

Coppieters, R. 1987. Competence differences between native and near-native speakers. *Language*, 63, 544–573.

Cowan, R. & Y. Hatasa 1994. Investigating the validity and reliability of native speaker and second-language learner judgments about sentences. Teoksessa E. Tarone, S. Gass & A. Cohen (toim.), *Research methodology in second-language acquisition.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 287–302

Dechert, H.W., D. Möhle & M. Raupach (toim.) 1984. *Second language productions.* Tübingen: Gunter Narr.

Ellis, R. 1991. Grammaticality judgments and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 161–186.

Faerch, C. & G. Kasper 1983. *Strategies for interlanguage communication.* London: Longman.

Faerch, C. & G. Kasper 1984. Pragmatic knowledge: rules and procedures. *Applied Linguistics*, 5, 214–225.

Faerch, C. & G. Kasper 1987. Perspectives on language transfer. *Applied Linguistics*, 8, 111–136

Gass, S. 1983. The development of L2 intuitions. *TESOL Quarterly*, 17, 273–291.

Gass, S. 1994. The reliability of second-language grammaticality judgments. Teoksessa E. Tarone, S. Gass & A. Cohen (toim.), *Research methodology in second-language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 303–322.

Havia, V. 1982. *Language processing by Finnish and native speakers of English with special reference to the use of grammatical knowledge*. Pro gradu -työ, Jyväskylän yliopisto.

Hedgcock, J. 1993. Well-formed vs. ill-formed strings in L2 metalingual tasks: specifying features of grammaticality judgments. *Second Language Research*, 9, 1–21.

Hulstijn, J. 1990. A comparison between the information-processing and the analysis/control approaches to language learning. *Applied Linguistics*, 11, 30–45.

Hulstijn, J. 1997. Second language acquisition research in the laboratory. Possibilities and limitations. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 131–143.

Kellerman, E. 1977. Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2.1, 58–145.

Lehtonen, J. 1984. Reaktioaikamittaukset psykolingvistiikan tutkimusmenetelmänä. Teoksessa K. Sajavaara, J. Tommola & M. Leiwo (toim.), *Psycholinguistic Papers IV*. Publications of the Finnish Association of Applied Linguistics 37, Jyväskylä: AFinLA, 75–85.

Lehtonen, J. & K. Sajavaara 1983. Acceptability and ambiguity in native and second language message processing. Teoksessa H. Ringbom (toim.), *Psycholinguistics and foreign language learning*. Publications of the Research Institute of the Åbo Akademi Foundation 86, Turku: Åbo Akademi, 101–125.

Lehtonen, J. & K. Sajavaara 1985. Psycholinguistic testing of transfer in foreign-language speech processing. *LAUT Series B* 117. Trier: University of Trier.

Lehtonen, J., K. Sajavaara & S. Manninen 1985. Communication apprehension and attitudes towards a foreign language. *Scandinavian Working Papers on Bilingualism*, 5, 53–62.

Levelt, W.J.M. 1989. *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Logan, G.D. 1988. Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, 95, 492–527.

Nagata, H. 1987. Long-term effect of repetition on judgments of grammaticality. *Perceptual and Motor Skills*, 65, 295–299.

Nagata, H. 1988. The relativity of linguistic intuitions: the effect of repetition on grammaticality judgments. *Journal of Psycholinguistic Research*, 17, 1–17.

Nagata, H. 1989. Effect of repetition on grammaticality judgments under objective and subjective self-awareness conditions. *Journal of Psycholinguistic Research*, 17, 1–17.

Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sajavaara, K. & J. Lehtonen 1980. Language teaching and acquisition of communication. Teoksessa K. Sajavaara, A. Räsänen & T. Hirvonen (toim.), *AFinLA yearbook*. Publications of the Finnish Association of Applied Linguistics 28, Jyväskylä: AFinLA, 25–35.

Sajavaara, K. ja J. Lehtonen 1989. Aspects of transfer in foreign language speakers' reactions to acceptability. Teoksessa H.W. Dechert & M. Raupach (toim.), *Transfer in language production*. Norwood, NJ: Ablex, 35–52.

Schachter, J., A. Tyson, ja F. Diffley 1976. Learner intuitions on grammaticality. *Language Learning*, 26, 67–76.

Schmidt, R. 1992. Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 357–385.

Shiffrin, R.M. & W. Schneider 1977. Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127–190.

Uusitalo, S. 1987. *Zur Automatisierung der festen Wortverbindungen und zum Transfer bei den finnischen Deutschlernenden*. Pro gradu -työ, Jyväskylän yliopisto.

van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
Vygotsky, L.S. 1978 *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Vygotsky, L.S. 1986 *Thought and language* (käännöksen tarkastanut ja editoinut A. Kozulin). Cambridge, MA: MIT Press.

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 23–38.

"THINK POSITIVELY, IN ENGLISH AND COLORFULLY!" – VIERAALLA KIELELLÄ AJATTELUSTA

Hannele Dufva & Merja Pääkkönen
Jyväskylän yliopisto

This article discusses the relationship between mother tongue, foreign language and thinking. It is based on a pilot study carried out with 30 Finnish university students majoring in English philology. All students filled in a questionnaire and four were selected for an interview. In the questionnaires and interviews, the students were asked to reflect upon their feelings and experiences about the relation of linguistic elements and mental images, and especially the role of English, in their thinking. The results suggest that thinking in a foreign language is largely context-bound: certain subjects and situations were more easily associated with English than with Finnish. A non-Cartesian, systemic approach to mind and language is proposed. Some theoretical and methodological issues involved are discussed.

Keywords: thinking, foreign language, language learning

1 JOHDANNOKSI

Otsikon lainaus on erään pienen itäsuomalaisen ravintolan mainoksesta. Aihettamme se sivuaa siksi, että ihmiset useinkin arkisissa yhteyksissä tuovat ilmi käsityksen, jonka mukaan ajattelu on nimenomaan kielellistä toimintaa. Usein juuri äidinkieli nimetään "ajattelukieleksi", mutta todetaan – kuten otsikossamme – että ihminen voi "oppia ajattelemaan" vieraallakin kielellä. Tässä artikkelissa keskitytään juuri tällaiseen ajattelukaksikielisyyteen: kerromme tutkimuksesta, jonka koehenkilöinä olivat englannin kielen yliopisto-opiskelijat ja jossa kartoitettiin kyselyn ja haastattelun avulla heidän kokemuksiaan ja mielipiteitään vieraalla kielellä ajattelemisesta.

Kysymys äidinkielestä, vieraasta kielestä ja ajattelusta ei ole teoreettisesti helppo eikä metodologisesti ongelmaton tutkimusalue. Vaikea se on jo pelkästään siksi, että 'ajattelun' määritelmät ovat sangen erilaisia. Kun yhdelle ajattelu merkitsee pääosin loogista ongelmanratkaisua (esim. Hellgren 1986), toinen näkee ajatteluna lähes kaiken mentaalisen toiminnan

muistamisesta puheen ymmärtämiseen. Varhaisemmista filosofeista esimerkiksi Locke määritteli ajattelun laajasti siten, että siihen kuului kaikenlainen kognitiivinen toiminta: niin tuntemukset, havaitseminen, muisti, mielikuvitus kuin käsitteetkin. Myös käsitykset ajattelun ja tietoisuuden suhteista ovat erilaisia. Yhden suuntauksen mukaan ajattelu on tietoista toimintaa, kun taas toiset nimenomaan erottavat ajattelun ei-tietoiseksi. Esimerkiksi Jackendoff (1987) katsoo ajattelun olevan nimenomaan ei-tietoisen eli komputationaalisen mielen ominaisuus, joka noudattaa omia universaaleja "ajattelukielen" lakejaan. Tietoisia – fenomenaalisen mielen – prosesseja hän pitää vain ajattelun seurauksina.

Tässä artikkelissa 'ajattelulla' ymmärretään erilaisissa tilanteissa käynnissä olevaa mentaalista toimintaa, joka on **tiedostettavissa** ja verbalisoitavissa. Tarkoitamme tässä ajattelulla arkista tajunnanvirtaa: sellaisia erilaisia mielikuvia (**mental images**), jotka liittyvät muistamiseen, asioiden ennalta miettimiseen, ymmärtämiseen, ongelmanratkaisuun, päiväuniin, puhumiseen, kirjoittamiseen jne. Mielikuvat eivät tässä tarkoita ainoastaan **visuaalisia** mielikuvia, vaan myös kielellisiä ja/tai muihin aisteihin pohjaavia sisäisiä kuvia. **Havaitsemisesta** tämä mielikuvien virta voidaan erottaa siinä mielessä, että mielikuvat eivät välttämättä synny suoraan ulkomaailman kohteiden huomaamisesta. Appelsiinin näkeminen tai sen maistaminen on siis eri asia kuin sen ajatteleminen, miltä appelsiini näyttää tai maistuu. Käytämme alla sanoja 'mielikuvat', 'ajattelu' ja 'ajatukset' jokseenkin synonyymisinä. Keskitymme myös nimenomaan spontaaniin ajatteluun, mielikuviin, jotka syntyvät erilaisissa tilanteissa "itsestään", emmekä käsittele esimerkiksi ihmisen kykyä kuvitella jotain erilaisissa tietoisissa tehtävissä (ks. esim. Kosslyn 1980). Emme myöskään rajaa ajattelua ongelmanratkaisuun tai loogiseen päättelyyn.

Otamme sen kannan, että ainakin osa ajattelua on tiedostettavissa, sitä voidaan tutkia **introspektion** keinoin ja siitä voidaan kertoa ulkopuoliselle haastattelijalle. Emme toisaalta sulje pois sitä mahdollisuutta, etteikö ajatteluun sisältyisi myös niin heikosti tiedostettuja tai täysin tiedostamattomia elementtejä ja prosesseja, että ne jäävät väistämättä introspektiivisen tarkastelun ulottumattomiin. Tässä artikkelissa kerromme siis sellaisista mielikuvista, joita haastateltavamme itse pystyvät verbalisoimaan.

Vaikka puhumme ajatusten verbalisoinnista, lähtökohtanamme on nähdä verbalisointi osana ajatteluprosessia, ei pelkkänä prosessin tuloksena. Puhuessa tai kirjoitettaessa ei vain kelata auki valmiita ajatuksia, vaan kehitellään, tarkennetaan ja oivalletaan ehkä lisää[1]. Olemmekin kiinnostuneita juuri siitä, mitä ja miten ihmiset puhuvat ajattelustaan, emmekä niinkään ajatusten "muuttumattomuudesta" tai "aitoudesta". Saadaksemme

[1] Heinrich von Kleist ilmaisee saman ajatuksen eräässä esseessään, kun hän muuntaa sanonnan "ruokahalu kasvaa syödessä" muotoon "ajatus kasvaa puhuttaessa" (ks. van Lier 1997).

selville miten nämä opiskelijat kokevat vieraalla kielellä ajattelun, heidän täytyi kertoa ajatuksistaan ja kokemuksistaan, pukea ne sanoiksi. Näistä sanoista rakentuu enemmän tai vähemmän osuva, kontekstissa muodostunut, mutta silti aito kuvaus ajattelusta ja sen kokemisesta.

2 AJATTELUN MONET KIELET

Millaista osaa mentaalisessa maisemassa kieli sitten näyttelee? Kielen ja ajattelun suhdetta on pohdittu kautta filosofian historian (ks. esim. Sokolov 1972: 11–33). Esimerkiksi Platon rinnastaa paljolti juuri kielen ja ajattelun – ajattelua hän kutsuu *keskusteluksi jota sielu käy tarkasteltavanaan olevasta asiasta oman itsensä kanssa*[2]. Aristoteles taas näyttää korostavan mielikuvien osuutta ajattelussa. Sekä Leibniz että Hobbes puhuvat sisäisestä, ajatteluun käytetystä **puheesta** (notae) ja pitävät siten ajattelua paljolti verbaalisena. Kantin mukaan taas ajattelua ilman kieltä ei ole ja ajattelu on nimenomaan puhetta itselle. Ehkä suoraviivaisimmin kielen ja ajattelun rinnasti Max Müller (1888): hänen mukaansa kieli on ajattelua ja ajattelu kieltä.

Eräs näkökulma kielen ja ajattelun suhteisiin aukeaa siitä, mitä ei-filosofeilla on sanottavana omasta ajattelustaan. Kun ihmisiä pyytää kuvaamaan omaa ajattelutapahtumaansa, eivät kaikki mielikuvat heidän kertomansa mukaan suinkaan ole kielellisiä. Ajattelua ei kuvata yhden modaliteetin kautta, vaan siinä tuntuu olevan läsnä poikkeuksetta useampia kuin yksi kanava. Melko usein ihmiset itse käyttävät jaottelua **kielelliseen** ja **kuvalliseen** ajatteluun. Toinen ajattelun pääkanavista tuntuu siis olevan kielellinen (verbaalinen), toinen taas visuaalinen ja näkömielikuvien kautta hahmottuva.

> (1) se on vaan semmonen kuva joka on mielessä niinkun rubiikinkuutio semmonen kolmiulotteinen hahmo ... siinä on monia osia ja sitä kun pyörittelee niin sieltä sitten löytyy aina niitä juttuja mitä siihen liittyy

Arkipuheessaan ihmiset siis jakavat – useiden filosofienkin tavoin – ajattelun kielelliseen ja kuvalliseen.

3 MATKA TOISEEN MIELEEN: METODIT JA MAHDOLLISUUDET?

Tutkimusta varten laadittiin ensin kyselylomake, jossa kartoitettiin tutkittavien käsityksiä heidän omasta ajattelustaan. Lomakkeessa oli yleisiä kysy-

---

[2] Ks. Platon. (1977–1986). *Theaitetos*. Teokset I–VI. Keuruu: Otava.

myksiä kielellisen ja kuvallisen ajattelun suhteista, mutta erityisesti keskityttiin kartoittamaan englannin kielen asemaa "ajattelukielenä". Kysymykset olivat pääosin avoimia, ja niillä pyrittiin selvittämään kuinka yleiseksi englanniksi ajatteleminen koettiin ja millaisia tilanne tekijöitä siihen liittyi. Taustatekijöistä kysyttiin esimerkiksi opiskeltujen kielten määrää, omaa käsitystä kielitaidosta, englannin kielen harrastamista (mm. lukuharrastus) sekä englanninkielisessä maassa oleskelua. Kyselylomakkeen täytti kaikkiaan 30 englannin pääaineopiskelijaa. Opiskelijat olivat eri-ikäisiä ja eri vuosikursseilta, joten kokemus vaihteli ensimmäisen vuoden opiskelijasta jo valmistuneeseen jatko-opiskelijaan. Kyselykaavakkeen täytön yhteydessä opiskelijat saivat ilmoittautua vapaaehtoisiksi yksilöhaastatteluun. Näistä vapaaehtoisista valittiin neljä haastateltavaa.

Haastattelussa käytiin tarkemmin läpi kyselyä: opiskelijat saivat tarkentaa vastauksiaan ja pohtia teemaa yleisemmin joidenkin lisäkysymysten avulla. Tarkoitus oli antaa opiskelijoiden puhua mahdollisimman vapaasti äidinkielen, vieraan kielen ja ajattelun suhteista haastattelijan kysymysten toimiessa lähinnä kielen kirvoittajina (haastattelun tekniikasta, ks. Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996). Tämän artikkelin numeroidut esimerkit ja kursivoidut kohdat on poimittu kyselyistä ja haastatteluista.

Toisinaan oman ajattelun analyysia ja reflektiota pidetään hankalana. Myös tässä tutkimuksessa jotkut ilmaisivat vaikeutensa tai tottumattomuutensa puhua ajattelustaan. Jo aiemmissa tutkimuksissa olemme kuitenkin huomanneet, että alkukankeuden jälkeen oman ajattelun reflektointi – ja/tai introspektio – onnistuu yleensä hyvin. Toisille tutkittaville se tuntuu olevan hyvinkin helppoa ja luonnollista. Yleensä ottaen tämänkään tutkimuksen opiskelijoilla ei ollut vaikeuksia kertoa ajattelustaan. Aihe koettiin mielenkiintoiseksi, ja omaa ajattelua pohtiessaan opiskelijat saattoivat tulla tietoisiksi itsellekin uusista asioista:

> (2) ensin tuntu että joo sehän on ihan itsestäänselvää että kuvinahan minulle tulee mielikuvat sit mä rupesin miettimään että no ei se kyllä nyt ihan niinkään ole että kyllä sitä tekstiäkin pyörii tuolla päässä

Tämän artikkelin taustateoriana on Mihail Bahtinin dialoginen kielifilosofia (ks. esim. Bakhtin 1984; 1986; Vološinov 1990, Holquist 1991). Samaa lähtökohtaa on käytetty myös aiemmissa tutkimuksissa, jotka käsittelevät ihmisten kielikäsityksiä (ks. esim. Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996, Dufva & Isoherranen 1997). Vaikka tutkimuksen kohteena on ihmisen mentaalinen maailma ja sen kielelliset piirteet, lähestymistapa poikkeaa klassisesta psykolingvistiikasta ja sitä voidaan kutsua **dialogiseksi kielen psykologiaksi** (ks. myös Dufva 1998). Tämän lähestymistavan avulla haluamme tuoda esiin tutkimuksessa toistaiseksi vielä harvinaisemman näkökulman, jossa ihmisten mentaalista maailmaa kartoitetaan heidän omasta kokemuksestaan käsin. Siten tutkimuksemme liittyy myös psykologian post-positivistiseen

traditioon (vrt. Smith, Harré & Langenhove 1995), jonka nykynäkökulmista voidaan mainita esim. dialoginen psykologia (Shotter 1995) tai diskursiivinen psykologia (Harré & Gillett 1994). Käsittelemme aineistoa lähinnä ihmisten kertomuksina omasta ajattelustaan – siten sellaiset lähestymistavat kuin narratiivinen psykologia (ks. esim. Sarbin 1986) tai sosiaalinen konstruktionismi (ks. esim. Burr 1995) ovat myös läheisiä. Bahtinilaisen terminologian mukaan ilmaistuna kuuntelemme ihmisen ääntä[3]. Analyysitapa on kvalitatiivinen.

Ovatko ihmisten kertomukset sitten tosia – pystyvätkö he antamaan luotettavan kuvan omasta ajattelustaan? Post-positivistisessa ajattelussa totuutta ei ajatella ominaisuutena, joka odottaa löytäjäänsä – kyse on siis pikemminkin **tulkinnasta**, yhdestä näkökulmasta totuuteen. Se, mitä ihminen kertoo omasta ajattelustaan, on eräs mahdollinen konstruktio ajattelutapahtumasta. Tulos riippuu useasta tekijästä: esimerkiksi siitä mitä tutkija kysyy ja miten hän kysyy tai kuinka syvällisesti tutkittavalla on mahdollisuus tai halua asiaan paneutua ja lopuksi siitä, miten tutkija haluaa aineistonsa tulkita. Samoin mukana on aina kulttuuri ja sen puhetavat. Ihmisten on välttämättä puhuttava asioista – myös omista ajatuksistaan – oman kielensä ja kulttuurinsa normien lävitse. Oma kieli, sen sanasto ja yhteisön diskurssit vaikuttavat aina siihen, millaisia mahdollisuuksia ihmisillä on kuvata asioita. Kaikki nämä seikat nähdään tutkimuksen olennaisina osatekijöinä, jotka vaikuttavat lopulliseen tulkintaan, esimerkiksi tässä artikkelissa esitettyihin ajatuksiin. Näkökulma korostaa tiedon olevan enemmän subjektiivista tulkintaa kuin objektiivista ja mitattavissa olevaa. Tätä ei nähdä puutteena, vaan tutkimusotteen olennaisena piirteenä.

4 ÄIDINKIELI, VIERAS KIELI JA AJATTELU

Tämän aineiston valossa suuri osa ihmisen ajattelusta näyttää hahmottuvan kielen, erityisesti **äidinkielen** kautta: ihmiset esimerkiksi kokevat *puhuvansa itselleen tai itsekseen.*

(3) se ei niinku oo semmosta et se tulis ja mä vaan kuulisin sitä vaan mä tavallaan tuotan sitä itse

Vieraan kielen opiskelun myötä saattavat myös ajatukset kääntyä tälle kielelle. Aiemmassa kartoituksessa ns. mentaalisesta kääntämisestä (ks. Dufva & Isoherranen 1997) havaitsimme, että "vieraalla kielellä ajattelun

[3] Tulkinnassamme 'ääni' viittaa kunkin ihmisen omaan puhetapaan, joka on toisaalta kokemukseen perustuvana yksilöllinen ja uniikki ja toisaalta puheyhteisön konventioita noudattavana yhteisöllinen ja sosiaalinen. Ajatus yksilöllisen ja sosiaalisen erottamattomuudesta on tyypillinen bahtinilaiselle käsitykselle psyykkisestä.

taitoa" pidettiin nimenomaan hyvän tai erinomaisen kielitaidon merkkinä. Siksi halusimmekin tutkia tarkemmin juuri englannin yliopisto-opiskelijoita. Vieraalla kielellä ajattelua on tutkittu suhteellisen vähän, ja näissä harvoissa tutkimuksissa ajattelu käsitetään lähinnä ongelmanratkaisuksi tai loogiseksi päättelyksi (kts. esim. Hellgren 1986). Hellgren (1986) päätyikin näkökantaan jonka mukaan ihmisten ajattelu ei ole kielellistä, vaan se tapahtuu ei-kielellisen päättelyn ja ei-kielellisten mentaalisten mallien kautta. Vieraalla kielellä ajattelua ovat sivunneet myös esimerkiksi Belyayev (1963) ja Smith (1994).

Kaikki kyselyyn vastanneet englannin kielen opiskelijat vastasivat ajattelevansa toisinaan englanniksi tai muilla osaamillaan kielillä. Jotkut vastasivat ajattelevansa englanniksi myös unissaan. Puolet vastaajista ei muistanut milloin ensimmäistä kertaa tunsi/huomasi ajatelleensa englanniksi. Englanniksi ajattelun kerrottiin siis kehittyvän tavallisimmin huomaamatta. Muutama vastaaja kertoi muistavansa ensimmäisen englanninkielisen ajatuksensa – esimerkiksi tiettyä englanninkielistä levyä kuunnellessa sanoituksista syntynyt ajatus tulikin englanniksi.

Englanniksi ajattelu – tai yleensäkään kielellinen ajattelu – ei ollut kuitenkaan kaikille yhtä tuttua ja yleistä. Vastaajissa oli myös niitä, jotka kokivat, että oli asioita, jotka eivät hahmottuneet kielen eikä kuvien kautta. Yksi vastaaja koki vaikeaksi kielen ja ajattelun erottamisen: hänestä tuntui, että *kieli ei olennaista*. Toinen taas kertoi *koodaavansa* käsitteet osaamilleen kielille – käsitteillä ei hänen mukaansa ollut kielellistä muotoa hänen ajatuksissaan. Hänen mukaansa saattoi mennä *pitkiä aikoja niin, ettei mitään kieltä olekaan*.

4.1 Englanniksi ajattelu – mitä, missä, milloin?

Englanniksi ajattelun kerrottiin liittyvän useimmiten kielen aktiiviseen "ulkoiseen" käyttöön: puhumiseen, kirjoittamiseen tai lukemiseen, sekä englanninkielisessä maassa oleskeluun. (ks. liite 1). Kun ollaan tekemisissä englanninkielisen kulttuurin, englantia puhuvien ihmisten tai oman opiskeltavan aineen kanssa, siirtyy englanti usein myös ajatuksiin. Monet kertoivat myös englanninkielisten televisio-ohjelmien virittävän usein englanniksi ajattelua.

(4) jos kattoo englanninkielist televisio-ohjelmaa niin sillon helposti lipsahtaa siihen et ajattelee itekin englanniks

Paitsi itse tilanteessa, myös tilanteen jälkimainingeissa voi englanti esiintyä ajattelukielenä. Eräs opiskelija sanoi englanniksi ajattelua esiintyvän usein juuri välittömästi aktiivisen kielenkäytön jälkeen.

(5) usein vieras kieli "jää päälle" käytön jälkeen

Erityisesti pitempiaikainen altistuminen englanninkielelle, so. kohdekulttuurissa oleskeleminen, muuttaa ajatuskieltä. Opiskelijat kertoivatkin englanniksi ajattelua esiintyvän (spontaanisti) englantia puhuvassa maassa oleskellessa.

(6) Ajattelu oli paljolti automaattista, lähes tiedostamatonta kielitaidon harjoittelua (kertoilin tapahtumia ym.) mutta myös ihan normaali ajattelua.

Kohdekielinen konteksti on siis vahva ja selkeä ajatusten muokkaaja. Toisinaan vieraan kielen elementit näyttävät kuitenkin löytävän tiensä spontaanisti ajatteluun, vaikka senhetkinen konteksti ei sitä edellyttäisi. Alunperin englanniksi opitut ja ajatellut asiat tai fraasit saattavat siis pysyä senkielisinä. Englanninopiskelijalle on siksi luontevaa käyttää sekä puheessa että ajatuksia englanninkielisiä lausahduksia.

(7) kyl mulla joskus tulee semmosia niinkun lauseita ihan täälläkin nyt näin

Opiskelijat kertoivat ajattelevansa harvemmin englanniksi, jos vieraan kielen käyttö ei ollut temaattisesti tai konkreettisesti tilanteessa mukana. Englanniksi ajattelua esiintyi – melko odotuksenmukaisesti! – vähiten kotona, perheen parissa. Yhteenvetona voidaan todeta, että kaikki opiskelijat tunsivat olevansa enemmän tai vähemmän kaksikielisiä siinä merkityksessä, että he käyttivät paitsi myös ajattelukielenään (ainakin) kahta kieltä.

4.2 Kielten eri tehtävät

Kaikki tutkimamme englanninopiskelijat kuvasivat itseään enemmän tai vähemmän kaksikielisinä ajattelijoina. Näytti kuitenkin siltä, että ajattelukielet olivat selkeästi eriytyneet. Vastauksissa toistuu usein se seikka, että ajattelun kieli riippuu suuresti mm. ajateltavasta asiasta:

(8) jotkut asiat vaan tulee helpommin englannin kielellä mieleen ku suomen kielellä et ne vaan pulpahtaa näin

Niinpä ajattelukieli näytti liittyvän selkeästi puheessa tai kirjoituksessa käytettävään kieleen. Jotkut puhetavat, fraasit tai sanat tuntuvat haastateltavien kerronnan mukaan liittyvän nimenomaan tiettyyn kieleen: *tiettyjä asioita voi ilmaista vain sen omalla kielellä*. Toisinaan englanninkielinen ilmaus tai sana, esim. *life sucks*, tai *prefer*, tuntuu osuvammalta kuvaamaan jotain tiettyä asiaa/ilmiötä kuin suomenkielinen vastine – jos sellaista on edes olemassa.

Näin tuntuu selvältä, että myös ajattelun tasolla on olemassa "vain englanniksi" ilmiöitä.

Kielet koetaan siis erilaisiksi. Paitsi että esimerkiksi suomesta tuntuu puuttuvan ilmauksia, jotka englanniksi nasevasti ilmaisevat halutun asian, ovat kielet erilaisia myös sosiaaliselta luontevuudeltaan. Niinpä muuan koehenkilö sanoo englannin olevan *luontevampi kieli* myös kohteliaisuuksien ja anteeksipyyntöjen esittämiseen. Toinen taas vertailee seuraavassa suomea ja englantia kirjoittamisessa.

(9) englanti on silleen fraseerauskieli että sieltä löytyy niitä täyteilmauksia ja näitä valmistelevia ilmauksia niin paljon ... englanninkieliselle sivulle mahtuu suomenkielistä asiariviä noin kaks, et se loppu voi olla ihan täyttä bullshittiä ja huuhaata et se on lavea kieli

Miten tämä kielten ulkoinen erilaisuus sitten liittyy ajattelun eroihin? Eräs koehenkilömme kertoo kielten erilaisuuden vaikuttavan omaan käyttäytymiseensä. Puhuessaan englantia *eläytyen* hän kuvailee esimerkiksi asennoituvansa kuulijaan myönteisemmin ja puhuvansa englantia korkeammalla äänellä kuin suomea. Seuraavassa hän kuvaa tilannetta, kun eläytyminen ei onnistu.

(10) monestihan jos on huono päivä eikä jaksa oikein sillee kunnolla muuttua siks englanninpuhujaks niin sit sitä puhuu vaan englantia niinku puhuis suomee

Haastateltavamme eivät siis ainoastaan koe ajattelevansa englannin *kielellä*, vaan suorastaan *englantilaisesti* – näin myös kielen pragmatiikan ja puhekulttuurin kuvataan siirtyvän ajatusmaailmaan.

Opiskelijat pitävät silti kielet mielellään omilla paikoillaan. Englannin kielen käyttö sekä ulkoisessa puheessa tai kirjoituksessa – ja niin myös ajattelussa - on opiskelijaryhmän yhteistä kulttuuria. Yhteinen tieto korostaa yhteenkuuluvuutta ja ulkoisen kielenkäytön **koodinvaihdolla** tai **anglismilainoilla** viitataan yhteiseen ajatusmaailmaan. Moni kokee jopa helpommaksi puhua opiskeluasioista englanniksi, koska alan termit on opittu vain englanniksi. Välillä on suorastaan pakko käyttää englantia, koska esimerkiksi kurssien nimiä (*Ootsä menossa Modern cultural historyyn?*) tuntuu turhalta kääntää suomeksi. Näin kehittyy englanninopiskelijoille yhteinen jargon. Toiselle englannin opiskelijalle voi hyvällä omallatunnolla sanoa: *krossataan striitti* (ks. myös Mäki-Knuuttila 1997), mutta moni kertoi välttävänsä englannin käyttöä muiden kuin kieltenopiskelijoiden kanssa: sitä ei haluta käsitettävän "brassailuna" ja näyttämisenä:

(11) käyttäisin "luonnostaan" enemmänkin, mutta en halua vaikuttaa "kehuskelijalta" tms.

Kaiken kaikkiaan näyttää siis siltä, että sekä "ulkoisen" kielenkäytön että ajattelun tasolla eri kielille eriytyy tiettyjä tehtäviä ja tietynlaisia kontekseja. Millaiseksi opiskelijat kuvaavat sitten näiden kahden ajattelukielen rinnakkaiseloa ja kuinka kielen valinta määräytyy?

4.3 Vaihdetaan kieltä

Millaista on kaksikielisen ajattelun käytäntö eli miten kielten koetaan löytyvän eri tilanteisiin? Vastausten perusteella näyttää siltä, että tietty konteksti (esim. ihminen, tilanne, aihepiiri) jo virittää hyvin kieltä taitavan opiskelijan jommallekummalle kielelle. Kun opiskelija valmistautuu menemään englanninkielisen opettajansa vastaanotolle tai kirjoittamaan englanninkielistä tekstiä, syntyy samalla myös ennakkovalmius ajatella englanniksi ja äidinkielinen ajattelu jää syrjään. Monet sanovatkin ajattelevansa *suoraan* englanniksi erilaisissa kielenkäyttötilanteissa.

(12) jos se on se puhuttu kieli sitä englantia nii kyllä mä sitte ajattelenki suoraan

Ajatus siitä, että tilanteen "ajattelukieli" ja "käyttökieli" olisivat erilaisia tuntui opiskelijoista vieraalle – toisin kuin aiemman tutkimuksen ei-kieltenopiskelijoista, jotka kuvailivat usein esimerkiksi puhumistaan vieraalla kielellä nimenomaan äidinkielen kautta kulkevaksi prosessiksi ja kertoivat "kääntävänsä" äidinkieliset ajatuksensa vieraalle kielelle. Näin kuvasi asiaa ei-kieltenopiskelija aiemmassa tutkimuksessa (ks. Dufva & Isoherranen 1997):

(13) mä ajattelen sen suomeksi ja siis mahdollisimman yksinkertaisesti suomeksi vielä siis että se on helppo kääntää

Useimmat kielitaitoiset opiskelijat kuvasivat tällaista mentaalista kääntämistä *turhaksi* ja *aikaavieväksi*.

(14) en mä tunne mitään tarvetta siihen aikaahan siihen menis

Englanninopiskelija siis lukee, kirjoittaa, puhuu ja kuuntelee englantia useimmiten suorittamatta mentaalista käännösprosessia eli käyttämättä suomea "apukielenä". Puhuessa moni huomasi ajattelevansa englanniksi vasta kun ei tiennyt jotain sanaa ja sitä piti miettiä suomeksi. Lukiessa vain erityisen hankala lauserakenne, vaikea sana tai käsite saatettiin kääntää suomeksi. Näin on taas mukana ajatus, että tietyt fraasit tai sanat "ovat olemassa" vain englanniksi/suomeksi. Laajempien kokonaisuuksien, esimerkiksi kirjoitelmien ideointivaiheessa suomen taas kuvailtiin olevan

mukana niin, että moni kertoi hahmottavansa *perusajatuksen, asiasisällön* tai *idean* ensin suomeksi.

Sekä ajattelu- ja käyttökieli vaihtuvat opiskelijoilta ilmeisen helposti. Kielenvaihdon kerrotaan sujuvan yleensä vaivattomasti.

(15) se on semmonen kytkin et joo et nyt englanti on päällä sit naps nyt on suomi päällä

Kuitenkin opiskelijatkin näyttävät usein tulevan tietoiseksi juuri kielen toiseksi vaihtamisen kohdasta ja se saattaa ilmetä esimerkiksi pienen tauon tai epäröinnin muodossa.

(16) on ne kuitenkin aika lailla erossa mut se on just se vaihtamisen kohta on siin se hankala et niinku kylhän sitä puhuu et joo nyt mä puhun suomea mut sit tuleekin et nyt pitäskin puhua yhtäkkiä englantia nii sit siinon semmonen kynnys semmonen töks ... mut kyl se ei se siellä lauseen keskellä sekotu

Näyttää siis siltä, että useimmiten tietyn kielen kuvataan kuuluvan tiettyyn (puhe)tilanteeseen kokonaisuutena ja jos puhekieltä joutuukin vaihtamaan nopeasti (esimerkiksi jos samassa tilanteessa on mukana ihmisiä, joista osa puhuu vain suomea ja osa vain englantia), saattaa kielen vaihtaminen olla hankalampaa.

(17) Kun joutuu vaihtamaan englannista suomeen tai päinvastoin, noissa vaihtotilanteissa joutuu ajattelemaan molemmilla kielillä, eli silloin täytyy enemmän keskittyä siihen mitä sanoo, suunnitella etukäteen sanottavansa. Jos joutuu vaihtamaan jatkuvasti puhe ei ole luontevaa ja vapaata vaan pitkälle kontrolloitua.

Lisävaikeutena kielenvaihdossa saattaa olla tilanne, jossa yksi vieras kieli vaihdetaan toiseksi.

(18) Muutama sekunti menee aina "rattaan" kääntämiseen. Hankalampaa on vaihtaa yhdestä vieraasta kielestä toiseen.

Samantapaisia toteamuksia eri kielten asemasta ja kielenvaihdosta esiintyi aiemmassa tutkimuksessamme: kielten uskottiin olevan mielessä *omilla teloillaan* ja kielenvaihtamisen katsottiin vaativan jonkinlaisen *viritysprosessin* – usein luultavasti hyvinkin tiedostamattoman. Kun taas kieltä joutuu vaihtamaan nopeasti tai yllättäen, vaihtovaihe tulee puhujalle itselleenkin ilmeisemmäksi.

4.4 Vieras kieli ajattelussa – turmelusta vai mielen laajennusta?

Voiko vieraalla kielellä ajattelusta sitten olla haittaa? Silloin tällöin näkee vieläkin väitteitä kaksikielisyyden turmelevasta vaikutuksesta – on uskottu että toinen kieli syö toisen asemaa ja tuloksena on **puolikielisyys** tai että vieraan kielen vaikutus turmelee oman kielen ja ajattelun puhtautta (englannin kielen vaikutussuhteesta suomeen, ks. Dufva 1992). Tällaiset ajatukset olivat kuitenkin tyypillisempiä 1800-luvun kieleen, kansallisuuteen ja kansalliseen itsenäisyyteen liittyvässä keskustelussa. Esimerkiksi varhaisen suomalaisuusmiehen A.I. Arwidssonin (1821: 112) mukaan kieli oli kansan luonteen kuvastaja ja siihen heijastui kansan koko ajatustapa ja sen henkinen kehitys. Arwidsson vastusti myös vieraan kielen opetusta – ainakin nuorella iällä, jolloin vieras kieli saattoi vaikuttaa haitallisesti ja turmella nuoren puhtaan ajatusmaailman. Arwidssonin poleemisen ja eloisan kielenkäytön mukaan vieras kieli tekikin ihmisestä "henkisen vekkulinuken".

Miten tutkimukseemme osallistuneet nykypäivän nuoret aikuiset sitten arvottivat vieraalla kielellä ajattelemista ja sen vaikutusta? Kun heitä pyydettiin arvioimaan englanniksi ajattelun määrää, pari vastaajaa kertoi ajattelevansa englanniksi vain harvoin. Moni sanoi ajattelevansa englanniksi *joskus* tai *useasti*, mutta vain yksi totesi sen vievän niin suuren osan ajatuksista, että *moni asia avautuu paremmin englanniksi*. Osa opiskelijoista siis suhtautuu kriittisesti omaan äidinkielen taitoonsa ja epäilee englannin vaikuttaneen siihen huonontavasti:

> (19) ... suomestani on tullut "finglantia", jonka sanamuodot ja idiomit ovat suurelta osin suoria käännöksiä englannista ; esim. "Hän tuli oven läpi" → "She came through the door".

Haastateltaviemme mielestä englannin (tai yleensä vieraan kielen oppimisen) positiiviset vaikutukset olivat kuitenkin selkeästi suuremmat - ja negatiiviset piirteet ehkä vähän hakemalla haettuja. Moni koki ajattelunsa *monipuolistuneen* tai *avartuneen* uuden kielen ja sen käsitteiden myötä.

> (20) Kielet hahmottavat asioita hieman eri tavalla, joten se on saanut minut tietoisemmaksi erilaisista maailmoista.

Vieraan kielen opiskelu oli joidenkin opiskelijoiden kokemuksen mukaan *laajentanut maailmankuvaa* ja samalla ajattelutapaa: asioita ajateltiin koko maailman eikä vain Suomen kannalta, ja suvaitsevaisuus muita kulttuureja ja erilaisuutta kohtaan oli kasvanut.

Opiskelijat kertoivat myös, että vieraan kielen opiskelun myötä myös tietoisuus äidinkielen ja englannin eroista ja yleensä kielten välisistä eroista sekä ajattelusta yleensä on lisääntynyt. Vieraan kielen oppiminen voi siis lisätä myös tietoisuutta omasta kielestä. Goethen sanoin: "Wer fremde

Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen"[4]. Ja koska vieraalla kielellä viestiä ei aina saatukaan välitettyä ongelmitta, oli englannin kielen opiskelun koettu myös lisäävän tietoisuutta ihmisten välisen kommunikaation tärkeydestä ja merkityksellisyydestä.

Vastaukset näyttävät siis kertovan, että englannin kielen oppimisen ei koettu vievän tilaa suomen kieleltä, muuttavan ajatusmaailmaa tykkänään anglistiseksi tai vaikuttavan yleiseen ajattelukykyyn heikentävästi. Sen sijaan tutkimusaineistomme voi tulkita niin, että uusi kieli – esimerkiksi englanti – antaa uusia asioita ajateltavaksi, uusia kontekseja ajatteluun ja – parhaassa tapauksessa – kykyä nähdä uudessa valossa joitain oman ajattelun totunnaisia elementtejä.

On siis ehkä todellakin syytä korostaa sitä, että useimmissa tapauksissa kahden (tai useamman) kielen kuvattiin löytäneen onnellisesti omat paikkansa – vieraalla kielellä ajattelemisen ei koettu syövän äidinkielen kognitiivista tai emotionaalista asemaa, vaan mahdollisesti jopa lopulta vahvistavan sitä. Tämän tyyppisiä todistuksia oman kielen tärkeydestä antavat useat vieraan kielen parissa toimivat ammattilaiset (ks. Dufva, Kalaja & Nordman tässä teoksessa). Näin kertoo asiasta vieraan kielen opettaja – siis eräänlainen tutkimukseemme osallistuneiden opiskelijoiden tulevaisuuden kuva:

(21) Mikään ei ole niin monipuolinen ja rikas, niin läheinen ja rakas kuin suomen kieli. Minä elän tässä kielessä.

6 AJATTELUA MAAILMASSA – MAAILMAA AJATTELUSSA

Usein ajattelua ja kognitiota on mallinnettu **kartesiolaisen** maailmankuvan puitteissa. Descartesin perintönä mieli (mind) on perinteisesti nähty kehosta (body) ja ympäristöstä itsenäiseksi ja erilliseksi. Tällöin ajattelukin rajautuu tiiviisti yksilön "päänsisäiseksi" toiminnaksi – tai ainakin sitä on sellaisena psykologian, psykolingvistiikan ja kognitiotieteen piirissä kuvattu[5]. Ajattelun tutkimuksessa on korostunut näkemys ajattelusta nimenomaan aivotoimintana ja/tai kortikaalisena prosessina, joka seuraa omia rationaalisia ja loogisia ratojaan. Ajattelun yhteyksiä kontekstiin on tutkittu yllättävänkin vähän (ks. kuitenkin esim. Sternberg & Wagner 1986), ja siten ajattelun mallit ovat usein hyvin dekontekstuaalisia.

---

[4] Sama ajatus esiintyy Bahtinilla, joka toteaa, että ymmärrys syntyy asettauduttaessa *ulkopuolelle*, katsottaessa ilmiötä jonkun toisen ilmiön valossa, ikään kuin toisen silmin (ks. Bakhtin 1986: 7)

[5] Tätä myös kognitivistiseksi kutsuttu näkökulmaa on alettu kritisoida yhä laajemmin (ks. esim. Still & Costall (toim.) 1991).

Mutta kuten tässäkin tutkimuksessa paljastui, ihmisten mielikuvat (tai ajattelu) ovatkin hyvin kontekstiin sidoksissa; "ajattelukieli" on englantia "englantiyhteyksissä". **Ei-kartesiolainen** maailma voisikin kuvata ajattelua systeemisesti (vrt. Järvilehto 1996) – aivojen, kehon ja maailman verkkoyhteistyönä (vrt. Clark 1997). Tällöin paljastuu ajattelun tiivis sidoksisuus ihmisen kehölliseen kokemukseen ja siihen maailmaan, jossa hän elää (vrt. myös Vygotsky 1982). Se mitä ja miten ihmiset ajattelevat voidaan kuvata parhaiten systeemisesti. Tässä nimenomaisessa tapauksessa esimerkiksi näkyy selvästi tiettyjen toimintakenttien ja sosiaalisten kontekstien vaikutus opiskelijoiden englanninkieliseen ajatteluun. He ajattelevat englanniksi, kun he kuulevat tai näkevät englannin kieltä, lukevat englanninkieliseen maailmaan sijoittuvaa kirjallisuutta, muistelevat englanninkielisessä ympäristössä saamiaan kokemuksia jne. Dialogisen ajattelun mukaan ihmisen tietoisuus – ja siten myös ajattelu – onkin aina väistämättä sidoksissa sosiaaliseen kontekstiinsa (ks. Rommetveit 1992, Lähteenmäki 1994).

Mitä annettavaa tämänkaltaisella tutkimuksella voisi olla kielenoppimisen ja opettamisen teorialle ja käytännölle? Eräs anti on se, että tämäntyyppisessä tutkimuksessa kartoitetaan **oppijan** kokemusta. Kun oppijan annetaan kertoa kokemuksestaan omin sanoin (vrt. luku 3), saadaan erityyppistä tietoa kuin tutkimuksessa, jonka suorana päämääränä on yleistettävä tieto ja jossa oppija nähdään vain yhtenä keskiarvoon vaikuttavana koehenkilönä. Tässä artikkelissa esitelty opiskelijoiden kokemuksellinen tieto on mielestämme mielenkiintoista sinänsä ja kertoo ihmisen ajattelun eräästä aspektista, mutta sen perusteella voi myös ohjata jatkotutkimusta joko teoreettiseen tai soveltavaan suuntaan. Siten olisi mahdollista tutkia jatkossa järjestelmällisesti sitä, koetaanko englannin kielen aseman ajattelukielenä vahvistuvan vai kenties heikentyvän opintojen kuluessa, millaisia yksilöllisiä eroja ajattelukielen suhteen ilmenee ja millaisessa suhteessa ajattelukieli on (mitattuun) kielitaitoon.

Samoin tässä esitettyjä ajatuksia voitaisiin soveltaa käytännön kielenopetuksen kokeiluihin. Sekä arkihuomioissa että tämän tutkimuksen tuloksissa tulee esiin, että vieraalla kielellä ajattelua pidetään hyvän tai erinomaisen kielitaidon osoituksena. Voitaisiinko – ja millaisin menetelmin – vieraan kielen opetuksessa oppijoita jopa kannustaa tai opettaa "ajattelemaan vieraalla kielellä"?

Aineistomme tarjoaa myös yhden – kognitiivisen – näkökulman myyttiin täydellisestä kielitaidosta. Näidenkin kertomusten valossa on luontevaa ajatella, että sekä käyttö- että ajattelukielenä englannilla on oma selkeä funktionsa suomeen verrattuna. Kielet siis hakeutuvat omille urilleen käyttötarkoituksen, tilanteen ja vuorovaikutuskumppaneiden mukaan. Tietyt asiat, tilanteet ja ihmiset hoidetaan englanniksi, toiset suomeksi. Näin kielenoppimista on vaikeaa nähdä – tässäkään suhteessa – dekontekstuaalisena kieliopin ja sanaston mieleenpainamisena. Tämäkin aineisto puhuu sen näke-

myksen puolesta, että kielitaitoa voisi paremminkin kuvata erilaisina, paljolti kontekstuaalisina taitoina ja tietoina, jossa äidinkielen ja vieraan kielen voimasuhteet vaihtelevat. Joillakin alueilla – esimerkiksi opiskelijoiden oman alan sanaston ja fraseologian tuntemuksessa – vieras kieli saattaa jopa olla vahvempi kuin äidinkieli, mutta toisilla elämänalueilla – esimerkiksi tunne-elämän itseilmaisun puolella – äidinkielen asema on vankkumaton. Täydellinen kielitaito on siis lähinnä ideaali, jota voidaan tavoitella, mutta joka käytännössä pakenee ulottuvilta niin äidinkielen kuin vieraankin kielen käytössä.

Kielenopetuksen alalla lähestymistavallamme on myös yhtymäkohtia **ekolingvistiikkaan l. ekologinen lingvistiikka**, jonka soveltamista kielikasvatukseen (language education) Leo van Lier (1997) on kirjoituksissaan pohtinut. Van Lier kritisoi kielenoppimisen tutkimusta, jossa kielenoppiminen nähdään informaationprosessointina. Hän näkee kielenoppimisen nimenomaan systeemisenä tapahtumana (vrt. myös Järvilehto 1994). Kielenoppiminen ei ole jotain, joka tapahtuu luokkahuoneessa tiettynä ajankohtana, vaan sillä on monenlaiset luontaiset ja tiiviit yhteydet muuhun maailmaan. Näitä yhteyksiä pitäisi aktiivisesti hyödyntää ja sen mitä luokkahuoneissa tapahtuu, pitäisi olennaisesti liittyä oppijan muuhun kokemukseen. Oppijan kokemuksia kartoittava tutkimus, jota ylläkin olemme kuvanneet voi antaa yhdenlaisia eväitä myös käytännön kielenopetukseen. Uskomme siis, että ihmisen ajattelukokemuksia kartoittavalla tutkimuksella, jota olemme tässä kuvanneet on annettavaa niin teoreettiselle kuin soveltavallekin tutkimukselle.

Kirjallisuus

Arwidsson, A. I. 1821/1931. Kansallisuudesta ja kansallishengestä. *Suomen Kansallis-kirjallisuus VII*. Helsinki: Otava.

Bakhtin, M.M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. 1984. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Min neapolis Press.

Belyayev, B. V. 1963. *The psychology of teaching foreign languages*. Oxford: Pergamon Press.

Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.

Clark, A. 1997. *Being there: Putting brain, body and world together again*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Dufva, H. 1992. "Happily ever äfterkö?": Suomen ja englannin yhteinen tulevaisuus. Teoksessa H. Nyyssönen & L. Kuure (toim.) *Acquisition of language – acquisition of culture*. AFinLAYearbook. Jyväskylä: AFinLA, 79–96.

Dufva, H. 1994. Everyday knowledge of language: a dialogical approach to awareness. *Finlance* XIV, 22–49.

Dufva, H. 1998. From 'psycholinguistics' to a dialogical psychology of language: Aspects of the inner discourses. Teoksessa M. Lähteenmäki & H. Dufva (toim.) *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary readings*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 85–104.

Dufva, H. & S. Isoherranen. 1997. Kääntyvätkö ajatukset vieraalle kielelle? Käsityksiä vieraan kielen käytöstä. Teoksessa A. Mauranen & T. Puurtinen (toim.) *Translation, acquisition, use*. AFinLA Yearbook 1997. Jyväskylä: AFinLA, 161–174.

Dufva, H., P. Kalaja & L. Nordman. 1998. Kirjoitetaan kielistä – puhutaan kielillä: Kielivalinnat opettajien elämäkerroissa. Tässä teoksessa.

Dufva, H., M. Lähteenmäki, & S. Isoherranen. 1996. *Elämää kielen kanssa. Arkikäsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opetuksesta*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Harré, R. & G. Gillett. 1994. *The discursive mind*. Thousand Oaks: Sage.

Hellgren, P. 1986. *Thinking in a foreign language*. Research Report 44, Department of Teacher Education. Helsinki: University of Helsinki.

Holquist, M. 1991. *Dialogism. Bakhtin and his world*. London: Routledge.

Jackendoff, R. 1987. *Consciousness and the computational mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Järvilehto, T. 1994. *Ihminen ja ihmisen ympäristö*. Oulu: Pohjoinen.

Kosslyn, S. 1980. *Image and mind*. London: Harvard University Press.

Lähteenmäki, M. 1994. Consciousness as a social and dialogical phenomenon. *Finlance XIV*, 1–21.

Müller, M. 1888. *Three introductory lectures on the science of thought*. London: Longmans, Green and Co.

Mäki-Knuuttila, L. 1997. *Codeswitching in the informal talk of the students of English philology*. Proseminaarityö. Jyväskylän yliopisto.

Platon. 1977–1986. *Theaitetos*. Teokset I–VI. Keuruu: Otava.

Rommetveit, R. 1992. Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. Teoksessa A. H. Wold (toim.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press, 19–44.

Sarbin, T. R. (toim.). 1986. *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.

Shotter, J. 1995. Dialogical psychology. Teoksessa J.A. Smith, R. Harré & L. Van Langen hove *Rethinking psychology*. London: Sage, 160–178.

Sokolov, A. N. 1972. *Inner speech and thought*. New York: Plenum Press.

Smith, V. 1994. *Thinking in a foreign language*. Tübingen: Narr.

Smith, J. A., R. Harré & L. van Langenhove. 1995. *Rethinking psychology*. London: Sage.

Sternberg, R. J., & R. K. Wagner. 1986. *Practical intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Still, A. & A. Costall (toim.) 1991. *Against cognitivism: Alternative formulations for cognitive psychology*. New York: Harvester Wheatsheaf.

van Lier, L. 1997. *Towards a curriculum for educational linguistics: The ecology of language learning*. Alustus Soveltavan kielentutkimuksen kesäkoulussa, Jyväskylä, elokuu 1997.

Vološinov, V. 1990. *Kielen dialogisuus*. Tampere: Vastapaino.

Vygotski, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin & Göös.

LIITE 1

Kuinka paljon arvioisit ajattelevasi/ajatelleesi englanniksi seuraavissa tilanteissa. Rengasta sopivin vaihtoehto!

	enimmäkseen ①	toisinaan ②	en koskaan ③	ei vast.
oleskellessasi englantia puhuvassa maassa	15	11	1	3
ajatellessasi englannin opiskeluun liittyviä asioita	9	21		
ajatellessasi englanninkielisiä ystäviäsi, tuttaviasi	7	18	4	1
käydessäsi englannin kielen laitoksella	1	19	10	
mennessäsi asioimaan jonkun englanninkielisen opettajasi kanssa	23	7		
lukiessasi kirjallisuutta englanniksi	22	7		1
katsellessasi englanninkielistä elokuvaa tai televisio-ohjelmaa	12	18		
valmistautuessasi englannin laitoksen tenttiin	15	12	2	1
kirjoittaessasi englanniksi esseetä, seminaariesitelmää tms.	23	7		
kotona, perheen parissa		15	15	
suomenkielisten ystävien kanssa		20	10	
yksin ollessasi		28	1	1

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 39–53.

KIELIKYLPYOPPILAIDEN ENSIKIELEN KIRJOITELMAT NELJÄNNELLÄ JA VIIDENNELLÄ LUOKALLA

Marjatta Elomaa
Vaasan yliopisto

I have studied informal Finnish compositions written by the first pupils in Vaasa, who are tought Swedish by the immersion method and the compositions of their parallel class. I have compared their compositions written in the fourth and the fifth form. The immersion pupils have been taught mostly in Swedish. According to my studies, those in the parallel group write texts which are longer, more clearly divided and have fewer spelling errors. The immersion pupils have problems especially with double consonants and, to some extend, with long vowels. On the other hand, the immersion pupils manage to write more compound words correctly. The extremes are then the girls in the parallel group and the boys in the immersion groups, but quite often the results of the pupils in the immersion group are fairly even and they stand between the girls and the boys in the parallel group.In sentence structure the immersion pupils favour auxiliary clauses while those in the parallel groups use more various inlaid srtructures and attributes. Therefore, the immersion pupils write sentences with more words than their parallels. As the immersion pupils speak in the fifth form more Finnish at school than before, the difference in the length of the texts has become smaller between the groups and the immersion pupils make fewer spelling errors. No clear influence of the Swedish language on the immersion pupils first language can be discerned.

Keywords: immersion, first language, writing skills

1 JOHDANTO

Suomen ensimmäiset äidinkielenään suomea puhuvat ruotsin kielen kielikylpyoppilaat päättivät peruskoulunsa Vaasassa keväällä 1997 kymmenen vuoden yhdessäolon jälkeen. He osallistuivat ns. **varhaiseen täydelliseen kieljkylpyyn**, jonka tavoitteena on saavuttaa toimiva kaksikielisyys. Koulussa uusi kieli on oppilaille opetuksen väline eikä sen tavoite.

Kaksikielinen lapsi joutuu aika tavalla ponnistelemaan saadakseen itsensä ymmärretyksi jommalla kummalla kielellä ja kuitenkin erehtyy, mikä johtaa vähitellen siihen, että hän saavuttaa kyvyn pitää eri kielisysteemit erillään toisistaan. Tämä on kielellisen tietoisuuden tärkeä kriteeri. Kun

kaksikielinen lapsi joutuu pitämään kaksi kieltä erillään toisistaan, hän siis joutuu orientoitumaan kielellisiin rakenteisiin analyyttisesti, mikä automaattisesti johtaa korkeaan kielelliseen tietoisuuteen. (Allwood ym. 1986: 162–168.) Østernin mukaan (1991: 50–55) korkeaan kielelliseen tietoisuuteen liittyy esimerkiksi myös se, että lapsi pitää kieltä abstraktina systeeminä, on tietoinen kielellisistä olosuhteista ja voi käyttää tiettyjä strategioita korjatakseen molempia kieliään. Harjoittelemalla kaksikielisyys paranee. Kahden eri kielisysteemin tuntemuksella ja erillään pitämisellä on siis positiivinen vaikutus lasten kielelliseen tietoisuuteen, heillä kehittyy kyky orientoitua analyyttisesti kielellisiin rakenteisiin.

Ensimmäisten kielikylpyläisten oppituntien kielet jakaantuivat seuraavasti:

luokka	ruotsi	suomi	englanti
1.–2.	80–85 %	15–20%	
3.–4.	65–70 %	25–30 %	
5.	n. 55 %	n. 40 %	n. 5 %

Myöhempien kielikylpyryhmien opetussuunnitelmat ovat olleet jonkin verran erilaiset. Ensimmäiset kielikylpyläiset opetettiin lukemaan ja kirjoittamaan yhtä aikaa suomeksi ja ruotsiksi, mutta myöhemmät ryhmät ovat oppineet taidot ensiksi vain ruotsiksi, koska se on todettu paremmaksi tavaksi. Myös ruotsin kielen osuus opetuksesta oli toisella ryhmällä koulun alussa suurempi. Neljännen luokan jälkeen ensimmäisiä kielikylpyryhmiä oli opetettu seuraavasti (Björklund 1996: 48):

ryhmä	ruotsi	suomi
1.	3 196 tuntia	977 tuntia
2.	3 496 tuntia	677 tuntia

Kielikylvyn yhteydessä pohditaan usein sitä, miten kielikylpy vaikuttaa lasten äidinkielen taitoihin. Vanhemmat voivat olla huolestuneita siitä, kärsiikö ensikielen kehitys toisen kielen käytöstä. Kanadalaisten kokemusten ja tutkimusten mukaan kielikylpyoppilaiden äidinkielen kehitys jää ensimmäisinä kouluvuosina hieman jälkeen vertailuryhmien tasosta, mutta se saavuttaa tai jopa ohittaa saman tason 5. ja 6. luokalla. (Swain & Lapkin 1982: 36–55.)

Kielikylvyssä toinen kieli on yleensä ruotsi, koska suurin osa Suomen kielikylpyopetuksesta on ruotsin kielikylpyä. Nykyään ovat yleistyneet myös muunkieliset kielikylpyryhmät, mutta niillä on vaikeuksia saada

opetus jatkumaan päiväkodin jälkeen peruskoulussa. Eri oppilaitoksissa vieraskielinen opetus on nopeasti yleistynyt, mutta sitä ei voine pitää kielikylpynä, jolle on kehittynyt oma pedagogiikkansa.

2 MENETELMÄ

Olen tutkinut Vaasan ensimmäisten kielikylpyoppilaiden suomenkielisiä vapaamuotoisia kirjallisia tuotoksia, jotka oppilaat kirjoittivat Kappelinmäen ala-asteen koulussa äidinkielen opettajan ohjauksessa. Vertailuryhmänä on saman koulun tavallinen rinnakkaisluokka. Neljännellä luokalla tekstit kirjoitettiin 20 minuutissa staattisten luontoon liittyvien virikekuvien pohjalta valitsemalla tarinaan yhdeksästä kuvasta kolmen kuvan ideat. Viidennellä luokalla oppilaat kirjoittivat tunnissa suomeksi aineen viidestä vaihtoehtoisesta aiheesta. Aiheet olivat:

1. Venäläinen / ruotsalainen / italialainen ruokahetki koulussamme
2. Ihailemani televisiosankari / filmisankari – sankaritar
3. Kirja, jonka haluaisin lukea uudestaan
4. Silloin pelkäsin
5. Eläin – ihmisen paras ystävä.

Olen tarkkaillut kielikylpyläisten ja vertailuryhmän kirjoitelmien mahdollisia eroja ja sitä, olisiko kielikylpyryhmän tuloksissa havaittavissa seikkoja, jotka voisivat johtua siitä, että oppilaat ovat päiväkodista lähtien oppimistilanteissa joutuneet enemmän tekemisiin ruotsin kuin suomen kielen kanssa.

Käytän lyhyyden vuoksi kielikylpyläisistä lyhennettä KI ja vertailuryhmäläisistä VE, kielikylpytytöt ovat KIT ja -pojat KIP, vertailuryhmän tytöt ovat VET ja pojat VEP. Kun vertaan eri sukupuolten tuloksia, T on tytöt ja P on pojat.

Tutkimani oppilaat jakaantuivat seuraavasti:

luokka	KI	KIT	KIP	VE	VET	VEP	T	P
4.	20	9	11	14	8	6	17	17
5.	19	9	10	21	13	8	22	18

3 KIRJOITELMIEN PITUUS

Oppilaiden luovuuden ja tuotteliaisuuden mittarina on käytetty tekstin pituutta. Neljännen ja viidennen luokan käsin kirjoitettujen kirjoitelmien pituudet ovat seuraavat:

TAULUKKO 1. Kirjoitelmien pituus sanoina ja keskiarvoina.

		KI	VE	KIT	KIP	VET	VEP	T	P
4. lk	sanat	1143	1347	658	486	956	391	1614	876
5. lk	sanat	2412	3059	1185	1227	2045	1014	3230	2241
4. lk	k-arvo	57,2		96,2	73,1	44,1	119,5	65,2	94,9
5 ½									
5. lk	k-arvo	126,9	145,7	131,7	122,7	157,3	126,8	146,8	124,5

Kielikylpyryhmäläisten kirjoitelmien keskipituus on neljännellä luokalla 59,5 % verrokkien tekstien keskipituudesta. Sukupuolten välinen ero on jonkin verran suurempi kuin ryhmien välinen ero, koska kaikkien poikien tekstien pituus on 54,3 % tyttöjen tekstien keskipituudesta. Kirjoittajien henkilökohtaiset erot ovat suuret: aineiston lyhin teksti (kielikylpypojan) on pituudeltaan 12 sanaa, kun taas pisin (verrokkitytön) teksti sisältää 156 sanaa, eli lyhin aine on sanamäärältään 7,7 % pisimmästä.

Kielikylpyläiset kirjoittavat lyhyempiä tekstejä ja ovat keskenään hieman tasaisempia: KI-ryhmän keskihajonta on 33,4 ja VE-ryhmän 34,1. Pituuksien vaihteluväli on kummassakin ryhmässä 125 sanaa.

Yleensä kirjoitelmien pituus kasvaa siirryttäessä korkeammalle luokkatasolle. Sanamäärää pidetään hyvänä kielitaidon kasvun mittarina, vaikka kirjoitelmien sanamäärissä onkin suuria luokkakohtaisia ja henkilökohtaisia eroja. Myös kirjoituksen pituuden ja erilaisten kielitestien kuten sanelun ja aukkotehtävien välillä vallitsee positiivinen korrelaatio. (Grönholm 1993: 41.)

Viidennellä luokalla kirjoitelmien pituudet ovat kasvaneet ja pituusero on neljännestä luokasta tasoittunut selvästi, sillä kielikylpyläisten tekstien keskipituus on jo 87,1 % verrokkien tekstien pituudesta. Aineiston pisin teksti on pituudeltaan 289 sanaa (VE-tytön) ja lyhin 29 sanaa (VE-pojan), eli lyhin aine on sanamäärältään 10 % pisimmästä. Poikien tekstien keskipituus on 84,9 % tyttöjen teksteistä, eli pojat ovat neljännestä luokasta kuroneet kiinni tyttöjen etumatkaa.

Kielikylpyläiset ovat keskenään tasaisempia myös viidennellä luokalla. KI-ryhmässä sanamäärän vaihteluväli on 127 sanaa ja VE-ryhmässä 253 sanaa. Kielikylpyryhmässä keskihajonta on 29,6 ja vertailuryhmässä 75,9.

Tutkimani kielikylpyläiset ovat neljännellä ja viidennellä luokalla tuottaneet lyhyempiä tekstejä kuin vertailuryhmäläiset. Syykin lienee selvä: koulussa on kirjoitettu suomen kielellä vähemmän kuin ruotsiksi. Esimerkiksi kielikylpyläisten neljännellä luokalla Bussille (1994: 14) samoista kuvista samassa ajassa ruotsiksi kirjoittamat tekstit olivatkin pitempiä kuin suomeksi kirjoitetut. Viidennen luokan selvästi pidentyneet tekstit johtuvat paitsi pitemmästä kirjoitusajasta ja ylemmästä luokkatasosta kielikylpyläisillä

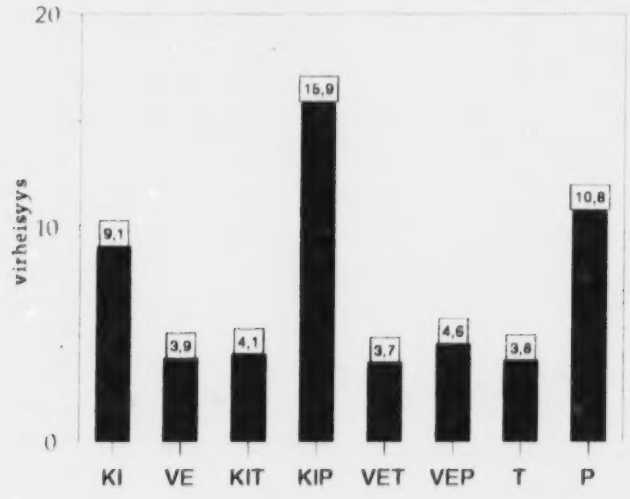
myös siitä, että äidinkielen muodollista opetusta on kertynyt lisää ja suomeksi on ruvettu opettamaan ja kirjoittamaan enemmän myös muissa oppiaineissa.

4 OIKEINKIRJOITUS

Oppilaiden **oikeinkirjoitusvirheet** olen jaotellut seuraavasti:

1. varsinaiset kirjoitusvirheet, joissa puuttuu tai on liikaa kirjaimia tai on väärä kirjain
2. erilleen kirjoittaminen yhdyssanan asemesta
3. yhteen kirjoittaminen erilleen kirjoittamisen asemesta
4. diakriittiset merkit
5. muut virheet, esim. alkukirjaimen koko, tavuraja jne.

Suhteutettaessa oikeinkirjoitusvirheet kirjoitelman sanojen määrään saadaan neljännen luokan suhteellinen virheisyys prosentteina sanamäärästä. Ryhmittäiset arvot ovat seuraavat:



KUVIO 1. Virheisyys prosentteina sanamäärästä 4. luokalla.

Kielikylpyläisten suhteellinen virheisyys on yli kaksinkertainen verrokkeihin nähden. Kielikylpypoikien oikeinkirjoitus horjuu muita enemmän, sillä KI-pojat tekevät virheitä KI-tyttöihin verrattuna melkein nelinkertaisesti. Neljännellä luokalla ei ole suuria eroja KI-tyttöjen, VE-tyttöjen ja VE-poikien oikeinkirjoitustaitojen välillä.

Interferenssiä eli ruotsin kielen vaikutusta oppilaiden äidinkieleen voisi odottaa siksi, että koulussa ruotsin kieli on ollut hallitseva. Erittäin selvä ruotsin kielen oikeinkirjoituksen vaikutus näkyy neljännen luokan aineistossa kaksi kertaa: muodoissa *i lojnen* 'iloinen' (mukana ruotsin prepositiota muistuttava *i*) ja *saj* 'sai'.

Kun virheistä poimii erikseen **kvantiteettivirheet**, huomaa, että suurin osa virheistä on juuri niitä. Ne ovat tyypillisempiä kielikylpyläisille kuin vertailuryhmäläisille. Varsinkin kielikylpypojilta puuttuu melko paljon kaksoiskonsonanttien toisia kirjaimia:

voiti, siten, kaliolla, liikua, pikuisen, loiki, rakenan, moiti, menään.

Päinvastaisia esimerkkejä, joissa konsonantteja on liikaa on myös:

silli 'siili', *lopullta, pittuutta* (saattaa olla myös murrepiirre).

Vokaalien pituuden merkitseminen on tuottanut ongelmia vähemmän kuin kaksoiskonsonanttien pituus, vaikka oppilaat kirjoittavatkin

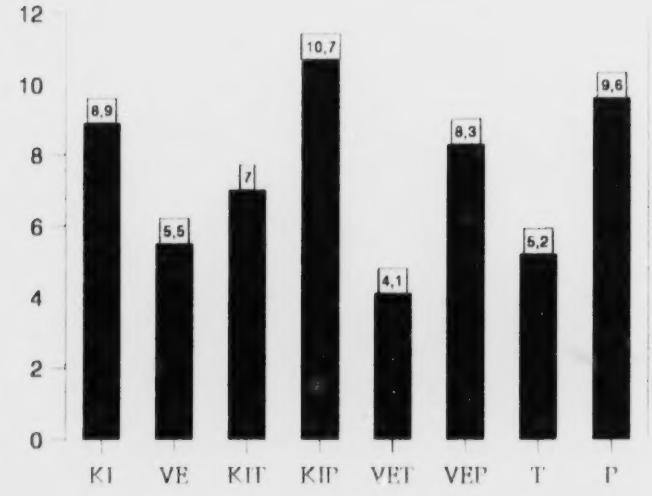
käärmen, kotin, pokali, eeräänä, sili, mahan, keevällä.

Verrokeillakin on samanlaisia virheitä.

Kielikylpyläisten kvantiteettivirheiden syynä voinee pitää ruotsin kielen vaikutusta: ruotsissa vokaalin pituus jää kirjoituksessa aina merkitsemättä samoin kuin konsonantin pituus useissa tapauksissa. Lisäksi suomessa lyhyt ja pitkä kestoaste voivat esiintyä minkälaisissa ympäristöissä tahansa, mutta ruotsissa pitkät vokaalit ja pitkät konsonantit esiintyvät yleensä vain painollisissa tavuissa. (Lähdemäki 1995: 36.) Lehtosen mukaan (1978: 59–60) eräiden toisen luokan oppilaiden kaikista kirjoitusvirheistä oli 22,6 % geminaattakonsonanteista puuttuvia ja 9,7 % kaksoisvokaaleista puuttuvia kirjaimia, eli kvantiteettivirheet ovat koululaisilla yleisiä.

Erilaiset oikeinkirjoitusperiaatteet eivät kuitenkaan kovin pahasti ole sekoittaneet kielikylpyläisten suomen kielen oikeinkirjoitusta. Suomi on heidän ensikielensä, jonka oppiminen on ollut jo hyvin pitkällä 6-vuotiaana, kun he aloittivat kielikylvyn. Onkin ymmärrettävää, että oikeinkirjoitus tuottaa enemmän ongelmia ja puhekielen ääntämys näkyy selvemmin kielikylpyläisten varhaisimmissa ruotsin kielellä kirjoitetuissa teksteissä. (Björklund 1996: 57–63.)

Sanojen määrään suhteutettuna suhteellinen virheisyys osoittautuu viidennellä luokalla seuraavanlaiseksi:



KUVIO 2. Virheisyys prosentteina sanamäärästä 5. luokalla.

Virheisyys pituuteen verrattuna osoittaa tasoittumisen merkkejä, koska KI-tyttöjen ja verrokkien virheisyys on kasvanut ja vain KI-poikien virheisyys on pienentynyt. Poikien tekstit ovat molemmissa ryhmissä virheisempiä kuin tyttöjen, lisäksi verrokkipojilla on virheitä enemmän kuin kielikylpytytöillä, kuten oli neljännelläkin luokalla. Tyttöjen ja poikien virheisyysprosentin ero on kuitenkin tasoittunut neljännestä luokasta.

Viidennellä luokalla kirjoitusvirheistä kielikylpyläisillä on edelleen eniten kvantiteettivirheitä. Konsonantit ovat yhä hieman vaikeampia kuin vokaalit. Esimerkki KI-pojalta:

> *Eränä päivänä minun kaveri sai koiran penun. Ja kun vikko oli kulunut nin minä ja minun kaveri lähdetin ulos koiran kansa. Nin Hän tykäsi ola pihala Hän meinasi lähteä karkun muta me satin se kini ...*

Yhdistämiseen ja **sanajakoon** liittyvien virheiden prosenttiosuudet kaikista oikeinkirjoitusvirheistä neljännellä ja viidennellä luokalla ovat seuraavat:

luokka	KI	KIT	KIP	VE	VET	VEP
4.	9,6	25,9	3,9	39,6	51,4	16,7
5.	16,3	27,7	9,1	24,4	35,7	13,1

Yhdistämiseen ja sanajakoon liittyvät virheet ovat sekä neljännellä että viidennellä luokalla tyypillisempiä vertailuryhmäläisille kuin kielikylpyläisille. Molemmissa ryhmissä tytöillä yhdyssanavirheet ovat hallitsevampia kuin pojilla. Kielikylpypojilla yhdyssanavirheiden osuus on pienin. Esimerkkejä virheistä:

- *koti metsään, aamu lenkille, juusto palasta, taika kivi, talon väki, vatsan puruja, kiven koloon, lehmän maito kilpailu*
- *Tuli joulu ja perhe menee Peterin syntymä kotiin... Carolin ja Davidin vanhemmat ja isoäiti menevät hyväntekeväisyys juhlaan ...*

Viidennellä luokalla yhdyssanoja on käytetty selvästi enemmän kuin neljännellä luokalla. Verrokkitytöillä yhdyssanavirheiden suhteellinen osuus virheistä on kuitenkin pienentynyt selvästi.

Sekä neljännellä että viidennellä luokalla on jonkin verran myös erikseen kirjoitettavia sanaliittoja kirjoitettu virheellisesti yhteen. Niitäkin on enemmän vertailuryhmässä. Syy voi olla sanaparin ääntämisessä: kuuluu vain yksi pääpainollinen tavu. Esimerkkejä yhteen kirjoitetuista sanoista:

kerennytennenmin, matkanvarrella, äitinsäviereen, tietäpitkin, siitäpäivästälähtien, Simosiilinluonakylässä, hädintuskin, kokoajanniinkuin, kaikkimeni,Kreikkalasiatansseja, seoli, kunsain ...

Se että yhteen ja erikseen kirjoittaminen onnistuu kielikylpyläisiltä paremmin, panee miettimään, miksi verrokit eivät tunnista yhdyssanoja yhtä hyvin. Kysymys voi olla kielikylpyläisten paremmasta kielellisestä tietoisuudesta (kuten Gullqvist ja Kinnari ovat osoittaneet 1994: 98). Kahden kielen samanaikainen oppiminen näyttää edistävän kielikylpyläisillä käsitteiden hallintaa, jota tarvitaan yhdyssanojen hahmottamisessa.

Toinen selitys voisi löytyä lukemaanoppimistavasta. Matilainen (1989) on tutkimuksessaan osoittanut, että eri tavalla lukemaan opettaminen vaikuttaa ainakin alkuvaiheissa lasten kirjoitustaitoon, niin että he saavat erilaisia tuloksia sen mukaan, mitä menetelmää on käytetty. Ruotsiksi kielikylpyläiset on opetettu lukemaan painottaen enemmän LPP-menetelmää (lukemaan puheen perusteella), mutta suomeksi opeteltaessa etusijalla on ollut KÄTS-menetelmä (kirjain, äänne, tavu, sana). Vertailuryhmäläiset on opetettu lukemaan KÄTS-menetelmällä. Ehkä LPP-menetelmä auttaa yhdyssanojen hahmottamisessa siten, että oppilaat kuulevat yhdyssanassa vain yhden pääpainollisen tavun ja hahmottavat sanan yhdyssanaksi.

5 KIELEN REKISTERIT

Kouluun tullessaan lapset ovat perhe- ja lähipiirissään oppineet yhden kielimuodon, jossa ei juurikaan ole variaatiota. (Toki esimerkiksi television lastenohjelmien kieli eroaa paikallismurteesta.) Sen sijaan lasten välillä voi olla suuriakin eroja. Koulussa tämä interindividuaalinen vaihtelu sitten tasoittuu, kun on painetta homogeeniseen kielenkäyttöön. Toisaalta kasvaa myös kyky ja tarve erilaisiin tilannekieliin. Esimerkiksi yksi yhtenäisyyteen

pakottava tarve on slangi-ilmausten oppiminen varsinkin 10–16 vuoden iässä. (Suojanen 1982: 157.)

Puhekielen, murteen ja slangin pitäminen erillään kirjoitetun kielen normeista on kouluopetuksen tulosta. Niiden yhteensovittaminen kuuluu koululaisten kirjoittamisen ongelmiin, sillä rekisterien tunnistaminen ei välttämättä ole itsestään selvää. On monia sellaisia seikkoja, joita voi pitää epäkieliopillisina kirjakielessä, mutta jotka voivat olla siirtovaikutusta puhekielen kieliopista. Puhutun ja kirjoitetun kielen välillä on paljon eroja mm. persoonamuotojen käytössä. (Kieli ja sen kieliopit 1996: 83.)

Suurin osa neljännen luokan subjektin ja predikaatin **kongruenssi-virheistä** on kielikylpyläisillä. Viidennellä luokalla tätä kongruenssia puuttuu hieman molemmissa ryhmissä. Esimerkiksi:

- *piikit osui*
- *käärme ja lehmä hyppi pituutta*
- *eikä muutkaan Vaakkulan asukkaat enään pelännyt Huita.*

Possessiivisuffiksi puuttuu neljännen luokan kielikylpyläisiltä useammin kuin verrokeilta, mutta näitä tapauksia on vain muutama. Viidennellä luokalla omistusliitteen puuttuminen on lisääntynyt ja on yleisempää kielikylpyläisillä kuin verrokeilla. Esimerkkejä:

- *hänen nimi oli Erkki*
- *Minun mielestä kissat ovat sisäsiistejä.*
- *meidän kanssa*
- *ei tämä ole sinun juomaa.*

Virheet ovat puhekielen vaikutusta, sillä suomen puhekielessä parhaillaan tapahtuvista muutoksista yhtenä näkyvimpänä pidetään omistusliitteen väistymistä. Ilmiön syynä pidetään mm. eräänlaista nuorison kielikapinaa ja englannin kielen vaikutusta. (Paunonen 1995: 501–528.)

Molemmissa edellisissä virhetyypeissä tulee mieleen myös ruotsin kielen vaikutus. Ruotsissahan ei ole samanlaista subjektin ja predikaatin taivutuksen välistä mukautuvuutta eikä omistusliitettä, ja juuri kielikylpyläisillä on näitä virhetapauksia enemmän.

Aineistossani on merkkejä **murteesta** ja **puhekielestä** vain vähän, eli koululaiset osaavat hyvin pitää rekisterit erillään. Monista muodoista on mahdotonta tietää, ovatko ne kirjoitusvirheitä vai puhekielen mukaisia:

tiätysti, tuala, sielä, misä, vieresä, pittuutta, yrillämäs 'yrittämässä', *tehä, tekis, sano, purasi, vihanen, ilonen, maitoo.*

Jos virheet ovat murreperäisiä, piirteet näyttävät olevan peräisin enimmäkseen läntisistä murteista (esimerkiksi diftongin avartuminen).

Oppilaat eivät neljännellä luokalla käytä kirjoituksessaan **slangia**, sillä ainoa slangisana aineistossa oli *konari* 'konepistooli'. Slangisanoja ei viidennellä luokalla ole kielikylpyläisillä yhtään. Nuorison väännössanoina voitaneen kuitenkin pitää verrokkien *taskaria* 'taskulamppu', *parissa sekassa* 'sekunnissa', *wartsinikkari* 'Schwarzenegger'. Suosittu alkuvahvistus on sanassa *supernasta*. Ilmeisesti pakoon juoksemista tarkoittaa *lähdin kinnaamaan*.

Suomen kielen perussanakirjan **arkisiksi** määrittelemiä sanoja on viidennen luokan teksteissä neljättä luokkaa enemmän. Yleisin on *kaveri*. Myös *meinata* ja *tykätä* esiintyvät kielikylpyläisillä (ehkä ruotsin vaikutuksesta, koska verrokit eivät niitä käytä). Muut arkiset sanat ovat satunnaisia. Esimerkkejä kielikylpyläisten listalta:

hanskat, parkki paikka, hommat, karkkiaski, huilata, tohelo.

Verrokkien lista on pitempi, esimerkiksi:

väärtti, hanskat, reissu, riski, fiksu, matsi, simahtaa, puska, jelppiä.

Koululaisten kehitykseen kuuluva slangivaihe on ehkä tuloillaan teksteihin viidennellä luokalla, vaikka ilmaukset jäävät puhekielisyyden tasolle. Verrokeilla ilmauksia on hieman enemmän, joten kielikylpyläiset näyttävät noudattavan kirjoitetun kielen koodia uskollisemmin.

6 VIRKERAKENNE

Kirjoittamisen mekaanisen taidon oppimisen jälkeen kirjoittamisen keskeinen ongelma on lauseen muodostamisessa, eli ajatuksen tai puhekielisen lausuman kielentämisessä täsmälliseksi kirjakieliseksi lauseeksi. Puhekielen alkuperää ovat monipolviset **ketjuvirkkeet**, joissa lauseiden väliset merkitysuhteet ja sidokset ovat sekavat ja epämääräiset ja pisteiden käyttö epäjohdonmukaista. Ketjuja yhdistäviä sanoja *ja, ja sitten, niin, sitten, niin sitten, ja niin* ei pidetä aitoina konnektiiveina, vaan ne ovat tietynlaisia välisanoja.

Ketjuvirkkeiden käyttäjien määrässä ei neljännen luokan ryhmien välillä ole eroa: ketjuvirketyyliä on noin kahdella kolmasosalla kirjoittajista (KI 65 %, VE 64,3 %). Sen sijaan ketjujen pituudessa ja määrässä on kyllä selvä ero: kielikylpyläisillä ketjuja on enemmän, ja heidän ketjunsa ovat selvästi pitempiä kuin vertailuryhmäläisten. Esimerkiksi seuraava kielikylpypojan teksti on välisanoineen kokonaan yhtä ketjua, jossa on mukana myös sivulauseita:

Eeräänä päivänä kun oli erittäin kuuma päivä niin kyy päätti mennä kivelle ottamaan aurinkoa mutta siili oli kerennytennenmin kauniille kivelle niin sitten käärme hermostui ja ryntäsi vimmoissaan siilen luo ja ei siilen tarvinnut kuin kääntyä niin piikit osui suoraan käärmeen kieleen sitten siili vasta alkoi nauramaa kuin näki käärmeellä olevan piikkeja kielessa sitten käärme lähti toiselle mutta siella oli taas siili sitten käärme luovutti ja lahti kotiin ottamaan piikkejä pois kielestä.

Ketjuvirkkeisyys jatkuu myös viidennellä luokalla. Kielikylpyläisistä ketjuja on vielä 68,4 %:lla kirjoittajista, heistä neljäsosalla ketjut ovat vain lyhyitä, muutaman lauseen mittaisia. Verrokeilla ketjuja on vähemmän: 42,9 % käyttää niitä. Heistä kolmasosalla ketjut ovat lyhyitä. Verrokit ovat selvemmin pääsemässä eroon ketjuvirketyylistä.

Virkerakenteen yksiköstä käytän nimitystä **makrosyntagma**, koska olen joutunut välimerkkien puuttumisen vuoksi jaksottamaan tekstit itse (ks. Elomaa 1996: 149–152). Makrosyntagmojen keskiarvot kirjoittajaa kohti ovat seuraavat:

luokka	KI	KIT	KIP	VE	VET	VEP
4.	9,2	10,8	7,9	18,3	23,5	11,3
5.	17,6	17,8	17,4	21,2	21,0	21,6

Neljännellä luokalla vertailuryhmäläisten keskiarvo on noin kaksi kertaa suurempi kuin kielikylpyläisten. Tulos on samansuuntainen kirjoitelmien pituuden kanssa, koska sanamäärä ja makrosyntagmojen määrä riippuvat toisistaan. Molemmissa ryhmissä tytöillä on enemmän makrosyntagmoja. Kielikylpyläiset ovat kuitenkin tasaisempia, sillä vertailuryhmässä tyttöjen keskiarvo on yli kaksinkertainen poikien arvoon verrattuna. Keskiarvoissa kielikylpyryhmän molemmat sukupuolet jäävät verrokkien arvojen alapuolelle. Vaihteluväli on KI-ryhmässä 20 ja VE-ryhmässä 28 makrosyntagmaa. Kielikylpyryhmän keskihajonta on 6,1 ja vertailuryhmän 8,2.

Viidennellä luokalla kasvua neljännestä luokasta on tapahtunut enemmän kielikylpyläisillä, joilla kuitenkin on edelleen vähemmän makrosyntagmoja. Molemmissa ryhmissä sukupuolten väliset erot ovat pienet, verrokkipojilla on suurin makrosyntagmojen määrä. Vaihteluväli on KI-ryhmässä 21 ja VE-ryhmässä 47 makrosyntagmaa. Keskihajonta on KI-ryhmässä 4,8 ja VE-ryhmässä 12,4, eli kielikylpyläiset ovat keskenään tasaisempia.

Makrosyntagman pituus on hyvin vaihteleva: yhdestä sanasta pää- ja sivulauseiden ketjuun. Jos vain karkeasti lasketaan sanamäärän ja makrosyntagmojen määrän perusteella ryhmille keskiarvo, saadaan seuraavat arvot:

luokka	KI	KIT	KIP	VE	VET	VEP
4.	6,2	6,8	5,6	5,3	5,1	5,8
5.	7,2	7,4	7,1	6,9	7,5	5,9

Kielikylpyläisten jaksot ovat neljännellä luokalla sanan verran pitempiä kuin vertailuryhmäläisten. Pisimmät jaksot ovat kielikylpytytöillä ja lyhimmät vertailuryhmän tytöillä. Tuloksessa näkyy se, että kielikylpyläiset käyttävät enemmän sivulauseita. Viidennen luokan tuloksissa makrosyntagmat ovat pidentyneet eniten VE-tytöillä. Ääriryhminä ovat verrokkitytöt ja -pojat, kuten on useissa tapauksissa muulloinkin.

Lauseet ja virkkeet ryhmitetään jaksoiksi kytkentöjen avulla. Enkvistin mukaan (1975: 89) näiden ns. predikaatioiden kytkennässä käytetään rinnastusta, alistusta ja upotuksia, joissa "upotettu predikaatio ei pintarakenteessa esiinny enää lauseena, vaan sulautumisen vuoksi lauseenjäseneksi katsottavana kvasilauseena, esimerkiksi lauseenvastikkeena tai attribuuttina." Seuraavaksi käsittelen lyhyesti muutamia lausemaisuuden asteisiin liittyviä seikkoja.

Käytettyjen lauseiden määrästä **sivulauseita** on käytetty seuraavasti:

	KI	VE
4. lk	20,0 %	11,4 %
5. lk	22,5 %	21,3 %

Neljännellä luokalla kaikkien käytettyjen lauseiden määrästä kielikylpyläisillä on sivulauseita enemmän kuin verrokeilla. Viidennellä luokalla verrokit ovat lisänneet sivulauseiden käyttöä, ja osuudet ovat tasoittuneet.

Verrokit eivät kuitenkaan korvaa perinteisiä sivulauseita **lauseenvastikkeilla**, koska molemmat ryhmät käyttävät niitä vain vähän, mutta kielikylpyläiset kuitenkin enemmän.

Partisiippi-ilmauksia ja **infinitiivirakenteita** on käytetty seuraavasti (% verbeistä):

	partisiippi-ilmauksia		infinitiivirakenteita	
	KI	VE	KI	VE
4. lk	1,3 %	0,5 %	14,0 %	15,8 %
5. lk	1,1 %	2,5 %	14,3 %	15,6 %

Partisiippi-ilmauksia on neljännellä luokalla vain muutama, mutta kielikylpyläisillä niitä on pari enemmän. Viidennellä luokalla partisiippi-ilmauksien osuus on kasvanut verrokeilla. Infinitiivirakenteita verrokit käyttävät enemmän kuin KI-ryhmä.

Attribuuttien käytössä kirjoittajaa kohti on suuria eroja:

lk.	KI	KIT	KIP	VE	VET	VEP	T	P
4.	4,1	6,3	2,3	8,4	11,1	4,8	8,6	3,2
5.	11,0	10,8	11,2	18,5	22,6	11,8	17,8	11,4

Neljännellä luokalla attribuuttien määrä on verrokeilla noin kaksinkertainen. Tyttöjen ja poikien attribuuttimäärien keskiarvojen erot ovat vielä suuremmat. Attribuuttien määrän vaihteluväli on KI-ryhmässä nollasta 16:een ja VE-ryhmässä nollasta 21:een. Keskihajonta en kielikylpyläisillä 3,9 ja verrokeilla 6,0.

Viidennellä luokalla attribuuttien käyttö kirjoittajaa kohti on lisääntynyt molemmissa ryhmissä ja on verrokeilla edelleen runsaampaa, mutta erot ovat tasaantuneet. Tytöillä on edelleen attribuutteja runsaammin kuin pojilla. Attribuuttien määrän vaihteluväli on KI-ryhmässä 19 ja VE-ryhmässä nollasta 49:ään. Keskihajonta on kielikylpyläisillä 4,8 ja verrokeilla 11,8. Kielikylpyläiset ovat attribuuttien käytössä keskenään tasaisempia molemmilla luokilla.

Jotta pituus ei vaikuttaisi tulokseen, laskin myös attribuuttina käytettyjen sanojen osuuden sanaluokista:

	KI	VE
4. lk	7,5 %	9,0 %
5. lk	8,9 %	13,1 %

Myös näin laskien verrokkien attribuuttien käyttö on runsaampaa.

Yhdyssanojen käytön kirjoittajaa kohti tulevat keskiarvot ovat seuraavat:

	KI	VE
4. lk	1,5	1,9
5. lk	4,7	5,2

Yhdyssanojen määrä kirjoittajaa kohti on verrokeilla hieman suurempi ja on neljänneltä luokalta viidennelle tultaessa kasvanut.

Tulokset viittaavat siihen, että kielikylpyläiset käyttävät enemmän sivulauseita ja että verrokit suosivat niiden asemesta erilaisia upotuksia, kuten partisiippeja, infinitiivirakenteita, attribuutteja ja yhdyssanoja. Esimerkiksi:

Olipa kerran siili Simo. – Olipa kerran siili, jonka nimi oli Simo.

7 LOPUKSI

Kielikylpyläisten ja vertailuryhmäläisten neljännen ja viidennen luokan kirjoitelmien tarkastelussa vähäisempi suomen kielellä kirjoittaminen näkyy kielikylpyläisillä tekstien pienempänä sanamääränä ja oikeinkirjoituksessa varsinkin kaksoiskonsonanttivirheinä. Toisaalta kielikylpyläiset hallitsevat verrokkeja paremmin esimerkiksi yhdyssanojen oikeinkirjoituksen.

Virkerakenteissa kielikylpyläiset suosivat sivulauseita, verrokeilla taas on enemmän erilaisia partisiippi-ilmauksia, infinitiivirakenteita ja attribuutteja. Tämä vaikuttaa siten, että kielikylpyläisten virkkeet ovat sanamäärältään pitempiä kuin verrokkien, joiden virkkeet ovat rakenteiden vuoksi tiiviimpiä.

Oppilaiden välillä on suuria henkilökohtaisia eroja, ja pienessä aineistossa yksittäistapauskin vaikuttaa tuloksiin paljon. Sukupuolten välinen ero voi olla suurempi kuin ryhmien välinen ero, sillä tyttöjen tulokset ovat usein paremmat kuin poikien. Ääripäinä ovat silloin verrokkitytöt ja kielikylpypojat. Usein kielikylpyläiset ovat kuitenkin keskenään tasaisempia ja heidän tuloksensa sijoittuvat verrokkityttöjen ja -poikien tulosten väliin. Tämän osoittavat myös laskemani keskihajontaluvut.

Kun kielikylpyläisillä suomen kielen muodollista opetusta on tullut lisää ja ensikielen käyttö koulussa on lisääntynyt viidennellä luokalla, neljännestä luokasta esimerkiksi ryhmien tekstien pituusero on tasoittunut ja kielikylpyläisten kirjoitusvirheet ovat vähentyneet.

Suomi ja ruotsi eivät ole sukulaiskieliä, joten toista kieltä opiskeltaessa ei kielisukulaisuudesta ole apua. Sukulaisuuden puuttumisesta saattaa olla jopa hyötyä: kielen ilmiöt osataan pitää paremmin erillään, kun kielet ovat riittävän erilaiset, sillä kovin paljon ei ole ollut havaittavissa ruotsin kielen vaikutusta kielikylpyläisten ensikielisissä kirjoitelmissa. Kaksoiskonsonanttien ja pitkien vokaalien merkitseminen, jotkut inkongruenssitapaukset tai omistusliitteen puuttuminen antavat aiheen olettaa, että jonkinlaista ruotsin kielen vaikutusta kielikylpyläisten teksteissä saattaa kuitenkin olla. Jatkotutkimukset peruskoulun ylemmiltä luokilta voivat tuoda lisätietoa kielikylpyläisten ensikielen kirjallisista taidoista.

Vieraillessani nykyisten neljännen ja viidennen luokan kielikylpyläisten äidinkielen tunneilla sain sen käsityksen, että äidinkielen opettajat toivoisi

vat kielikylpyläisille enemmän äidinkielen tunteja, jotta ero rinnakkaisluokkiin kaventuisi, vaikka suuria suomen kielen ongelmia ei olekaan.

LÄHTEET

Allwood, J., M. MacDowall & S. Strömqvist 1986. *Barn, språkutveckling och flerspråkighet. - En kritisk översikt*. Institutionen för lingvistik. Göteborgs Universitet. Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics. S 6.

Björklund, S. 1996. *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadselevers andraspråk*. Akta Wasaensia No. 46. Språkvetenskap 8. Universitas Wasaensis: Vasa.

Buss, M. 1994. *Fri skriftlig produktion hos språkbadselever: ordförrådsstudier*. Vasa universitet. Avhandling pro gradu i svenska.

Elomaa, M. 1996. *Kielikylpylasten äidinkieliset kirjoitelmat*. Vaasan yliopisto. Filosofian lisensiaatintyö. Nykysuomen ja kääntämisen laitos.

Enkvist, N. 1975. *Tekstilingvistiikan peruskäsitteitä*. Helsinki: Gaudeamus.

Grönholm, M. 1993. *TV on pang pang – verbisanaston kehitys toisen kielen kirjoittamisessa*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 4 1993. Vasa.

Gullqvist, A. & A. Kinnari 1994. *Lingvistisk medvetenhet hos språkbadselever i Finland. En longitudinell och jämförande studie av lingvistisk medvetenhet hos elever i åk 2 i språkbadsklass, svensk respektive finsk klass*. Avhandling för pedagogie kandidatexamen. ...Österbottens högskola / Åbo Akademi, pedagogiska fakulteten, institutionen för lärarutbildning.

Kieli ja sen kieliopit.1996. Opetusministeriö. Helsinki: Edita.

Lehtonen, J. 1978. Suomen oikeinkirjoituksen periaatteesta. Teoksessa *Rakenteita. Juhlakirja Osmo Ikolan 60-vuotispäiväksi 6.2.1978*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 6, 51–65.

Lähdemäki, E. 1995. *Mikä meni pieleen? Ruotsinkielisten virheet suomen ainekirjoituksessa*. Fennistica 11. Åbo Akademi. Finska institutionen. Suomen kielen laitos.

Matilainen, K. 1989. *Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 9.

Paunonen, H. 1995. Puhesuomen muuttuva omistusmuotojärjestelmä. *Virittäjä* 4, 501–531.

Suojanen, M. 1982. Koululaisslangista. Teoksessa Kouluikäisten kieli. Toimittanut M.Larmola. *Tietolipas* 88. Pieksämäki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Swain, M. & S. Lapkin. 1982. *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*. Multilin gual Matters 2. The Ontario Institute for Studies in Education, Clevedon, England.

Østern, A.-L. 1991. *Tvåspråkighet och lingvistisk medvetenhet. Betydelsen av tvåspråkighet och av undervisning för lingvistisk medvetenhet hos barn i åldern sex till åtta år*. Åbo Akademi.

Luukka, M. R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 55–68.

ON THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE AND ITS LANGUAGE PROGRAMME WITH EMPHASIS ON FINNISH B

Pirkko Forsman Svensson
University of Helsinki

The International Baccalaureate (IB), a two-year diploma programme for students aged 16 –19, gives access to higher education on a world-wide basis; it also allows for various national education systems. The programme is available in English, French and Spanish. It is supervised by the IB Organisation, a non-profit educational foundation with headquarters in Geneva. Today IB examinations are offered in almost 100 countries, and there are some 750 IB schools.

The IB Diploma can be displayed in the shape of a hexagon. Two of the six subject groups that constitute the curriculum are made up of languages, with various options. Language A1 ("mother tongue programme") is compulsory for all candidates. The other language courses available are A2, B and Ab initio. Language A2 is chosen by highly competent speakers of the language. Language B is intended for non-native students who have some previous experience of that language, whereas no previous experience is required for an Ab initio language programme. My interest in the IB programme is due to my work as Examiner for Language B Finnish. The present paper discusses the IB language programme at large, and to some extent the Finnish adaptation of it.

Keywords: International Baccalaureate (IB), Diploma programme, Language B Finnish, Ministry of Education

The **International Baccalaureate** (IB) provides a pre-university curriculum for students aged 16–19 in the final two years of secondary school. A complete Diploma programme gives access to higher education on a world-wide basis; it is the student's "international passport" to academic studies. However, the programme also allows the candidates to fulfill requirements of various national education systems. It is not based on the pattern of any single country but incorporates elements from many. The programme – and the examination – is available in English, French and Spanish.

In this paper I will describe the IB language programme and also its Finnish adaptation, for instance how the Finnish curriculum with compulsory Finnish and Swedish – the country's two national languages – fits into the IB system. I will discuss the programme for Finnish B in some detail,

including instruction, exams, grades, results etc. Most of the facts in my paper derive from various IB sources, namely, booklets, brochures and guides intended for IB students, teachers or examiners. What I report is the gist of what I have gained from these sources, a sort of integrated knowledge. This is why I do not always refer to a specific source; the (official) IB sources which I have used for information are listed in the References as "IB Guides". In case other kinds of sources – newspaper articles, reports, letters – have been used I have indicated the source. Naturally, much of the inside information also results from my personal contacts with the organisation; from seminars, workshops, meetings with Finnish IB teachers, etc.

1 INTERNATIONAL BACCALAUREATE ORGANISATION (IBO)

The IB programme is supervised by the IB Organisation (IBO), a non-profit foundation with headquarters in Geneva. The governing body of the IBO is a 30-member Council of Foundation consisting of representatives of national governments, heads of IB schools and international educators. The former Vice President of the Council, Bengt Thelin of Täby, Sweden, has been serving as its President since 1996 (IBO News Release, 1996). The IBO has consultative status with the Council of Europe and with UNESCO. The organisation was founded in the 1960s by educators who believed that international education would lead to inter-cultural understanding among young people. In 1967 the organization adopted its present name (International Baccalaureate).

The organisation has its Curriculum and Assessment Centre (IBCA) in Cardiff, Wales. There are regional offices in Buenos Aires, Geneva, New York and Singapore as well as regional representatives in Amman (Jordan), Bombay (India), Double Bay (Australia), Mexico City, Nairobi (Kenya), Singapore, Stockholm (Sweden), and Yokohama (Japan). The Stockholm office has responsibility for IB schools in Central/Eastern Europe and the Nordic countries.

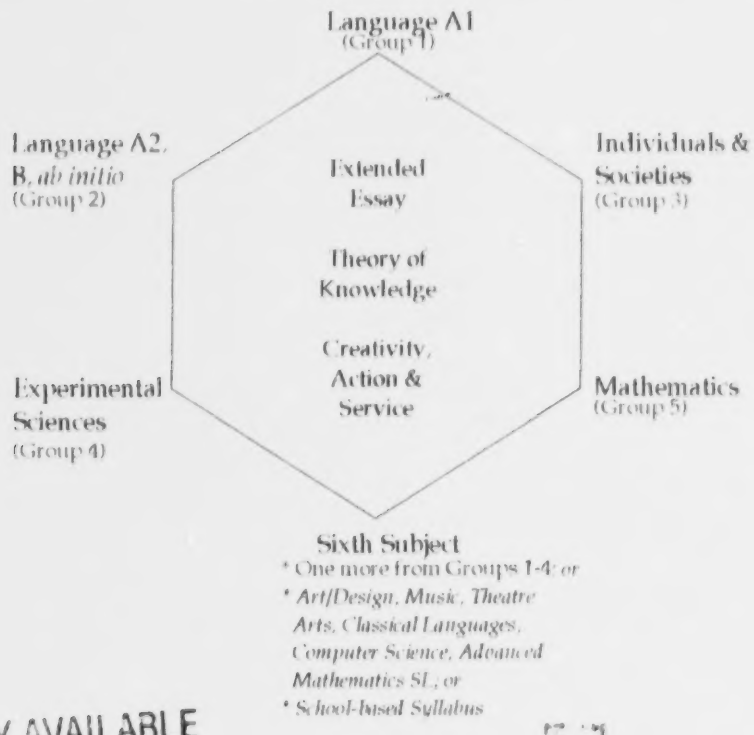
In the thirty years of its existence the IB has grown rapidly. While some 50 countries offered IB examinations in 1990, the countries involved were 85 in 1996, with some 630 participating schools worldwide. In early 1997 the number had risen to 721 schools in 91 countries; the Nordic countries have today 36 schools altogether, 8 of them in Finland (12 in Sweden). The IB has faced new requirements which were unforeseen at the beginning. The programme – from the start a service to the international community – now embraces member schools in national systems; today more than half of the participating schools are from state or public sectors.

In 1992 the Middle Years Programme (MYP) was added, designed for students aged 11–16. This programme can be offered in any language. With an educational philosophy found in the original IB programme, the 5-year curriculum for younger students serves as preparation for the Diploma programme. In 1996 there were 45 schools with the MYP, among them one in Finland (Turun Normaalikoulu). The programme for younger students is not a prerequisite, however, and schools are free to subscribe to one or both of the two programmes. Even a curriculum for the primary school was to be introduced in late 1996.

2 IB DIPLOMA CURRICULUM AND LANGUAGE PROGRAMME

The IB Diploma can be displayed in the shape of a hexagon with six academic disciplines surrounding the core (see the figure below). Subjects are studied concurrently and students are exposed to both the humanities and the sciences. The six subject groups that constitute the curriculum of the IB Diploma are made up of Languages (1 and 2), Individuals and Societies (3), Experimental Sciences (4), Mathematics (5) and a miscellaneous group called Arts and Electives (6).

The IB Diploma curriculum (IB Languages Programme Outlines, 1995)



BEST COPY AVAILABLE

The students are required to select one subject from each of the six groups. At least three but not more than four are taken at Higher Level (HL), the rest at Standard Level (SL). HL courses require 240 teaching hours, SL ones 150. Some subjects are explored in depth, some more broadly – a compromise between the early specialisation of some national systems and the breadth of some others. As for the subject groups there are definite distribution requirements, with overall balance maintained.

The IB programme has some unique characteristics. The Extended Essay, Theory of Knowledge (TOK) and Creativity, Action and Service (CAS) are essential requirements for the Diploma (see the middle of the hexagon in the figure). Every Diploma student must undertake original research and write an extended essay of some 4,000 words. The essay may be submitted as a language essay, written in the student's Language B, or as a literature essay, written in Language A1. TOK is an interdisciplinary course that encourages students to beware of biases – subjective or ideological – and to develop an evidence-based way of thinking. CAS requires the student to spend the equivalent of one half-day a week on some form of CAS activity, like theatre, sports, community service etc. This develops ability to cooperate even outside classroom.

The extensive language programme includes four levels, ranging from native-speaker proficiency to elementary, i. e. from A1 to Ab initio. **Language A1** is compulsory for all Diploma candidates and it is normally the candidate's best language (mother tongue). The main focus is the study of literature, and selections from World Literature are an integral part of the programme. If an IB school has students with mother tongues other than the school's principal language of instruction and the school cannot offer qualified tuition in those mother tongues, supervision[6] may be available via e-mail.

Two languages are compulsory for the Diploma but many IB candidates choose to study a third (sometimes a fourth) language. For a second language the students can select either another literature programme (another Language A1) or a second/foreign language programme (A2, B or Ab initio); in other words, Language A1 can be combined with any of the courses A1, A2, B or Ab initio.

Language A2 (near-native speaker programme) is chosen by highly competent speakers of the language. The A2 option is a newly established programme which only exists in a dozen languages so far; teaching in

---

[1] The students can study their Language A1 by registering for the so-called NEON-Links, i. e. Native-Language Essays on the Net (Allan 1995), whereby they will be assisted by teachers at their own school. In 1996 four European IB schools started a pilot project on this type of supervision and applied for an EU grant through the Socrates Foundation. One of the four participating schools was Oulun Lyseon lukio in Finland.

Swedish A2 was started at two schools in Sweden in the autumn of 1997, and there are plans for Finnish A2. **Language B** is intended for non-native students who have some previous experience of that language, whereas no previous experience is required for an **Ab initio** language programme. The programmes A1, A2 and B have courses at Higher and Standard Level, Ab initio only at Standard Level. The entire language programme was recently reformed, with the new system tested in pilot examinations. In 1995 pilot examinations were offered in a number of Languages B, after which the new Language B programme was established and examined 1996. In May 1996 Languages A2 and Ab initio were offered as open pilot subjects.

The international character of the IB can be seen in the variety of languages chosen as a second or foreign language. In 1996 there were 25 Languages B offered, taken by over 3,000 students at Higher Level and over 7,000 students at Standard Level, altogether nearly 11,000 students. The Languages B with the greatest number of candidates were French, English and Spanish, in this order, with 2,400–3,500 candidates in each. German, with nearly 1,000 candidates, was the fourth. Finnish B had 20 candidates in 1996, and 17 in 1997, while seven languages had fewer candidates than that, most of them rather "exotic" (Hebrew, Hindi, Pilipino, Bengali etc.). The open pilot exams of May 1996 were offered in nine Languages A2 and equally many Ab initio. The number of candidates was nearly 1,300 for A2 and just under 600 for Ab initio.

3 IB EXAMS AND IB DIPLOMA

The examinations are the same for all IB candidates irrespective of geography. The examinations are arranged in May and in November, with the May session serving the large majority of candidates (the smaller November session is taken by schools in the southern hemisphere). The examinations are organised by an Examining Board responsible for the setting of question papers and for the awarding of grades. Many Chief Examiners are university teachers of various nationalities, and they are assisted by a team of assistant examiners in different countries. Responsibility for assessing student work is shared by nearly 3,000 examiners worldwide. The examination administration is handled by the IBCA in Cardiff. External examinations are complemented by internal assessment of coursework by the teachers of the national IB schools.

The grading system used by the IBO is criterion-referenced. Each student's performance is measured against well-defined levels of achievement. Grades are not awarded "on a Gauss curve", they rather reflect knowledge and skills relative to set standards which are applied to all schools. Let us take an example. When a candidate's paper, say Written Production in

Language B, is assessed by an examiner, three separate criteria have to be used; criterion A for Task/Message, B for Presentation, and C for Language. Each of the three criteria, A, B and C, has descriptors stating what is required for the five mark bands (1/2, 3/4, 5/6, 7/8 and 9/10). A student may score 10 for each of the three criteria (30 altogether), but might as well score 7 or 8 for the first two criteria (Task and Presentation) and then either have the highest score, 10, or a low score, say 5, for Language. The three scores together will make up the sum, say 19 or 26 out of 30. The same student will have to take two more tests in Language B (Text-handling and Oral Component), and these, too, have their own specific criteria A, B and C. The score of all the three tests will be summed up and weighted on a worldwide scale until the final grade (1–7) for Language B is awarded.

Each of the six examined subjects is graded on a scale of 1 to 7 plus possible N (No Grade Issued) and P (Result Pending). The grades 1–7 are interpreted as follows:

1 = Very Poor
2 = Poor
3 = Mediocre
4 = Satisfactory
5 = Good
6 = Very good
7 = Excellent

The IB Diploma will be awarded to students who meet defined standards, including a minimum total of 24 points (6 subjects with Grade 4, i.e. 'Satisfactory') and the satisfactory completion of the Extended Essay, a TOK (Theory of Knowledge) course and CAS (Creativity, Action and Service) activities. The maximum score is 45 points, i.e. 42 points for the six subjects plus three bonus points for an exceptional essay and work in TOK. Those who fail in some areas or choose to take fewer than six subjects are awarded a certificate for examinations completed. Normally 70–75 % of all the students who attempt the Diploma earn it each year, which means that the failing percentage is 25–30 (the corresponding figure for those who take the national matriculation exam in Finland is 4–5 %).

IB Diploma holders gain admission to selective universities worldwide. These include such institutions as Cambridge and Oxford in Great Britain, Brown, Columbia, Harvard, MIT, Princeton, Stanford and Yale in the USA, Heidelberg in Germany, the Sorbonne in France and Toronto in Canada. Some colleges and universities even offer course credits to students with strong IB examination results. The first three universities to accept IB Diploma holders in the late 1960s were Harvard, Oxford and the Sorbonne; Brown University was one of the first colleges to accord credit for IB work.

4 INTERNATIONAL BACCALAUREATE IN FINLAND

The IB programme has been offered in Finland since 1990 (in Sweden the first IB school was accepted 1977, the second 1981). The Committee for organising the Finnish IB programme, appointed by the Ministry of Education in September 1989, submitted its report to the Ministry in early 1990 (see References). The Committee commented on the IB Diploma programme, comparing it to the national education system. Questions such as eligibility criteria for students to enroll in the programme and recognition of the IB Diploma as an entrance qualification at Finnish universities were discussed in the report. The Committee pointed out that a pre-university curriculum in English was badly needed in Finland and suggested that an experimental IB line of study be launched in the fall of 1990 at two schools (Finnish and Swedish) in the Helsinki region. The first IB year was to be a preparatory period, a kind of pre-IB, and essentially identical with the first year of the national 3-year baccalaureate programme. Finnish students would thus start the two-year IB Diploma programme after completing a one-year pre-IB.

The IB experiment began at Suomalainen Yhteiskoulu, Helsinki, and Mattlidens Gymnasium, Espoo, in 1990. These schools were followed by Turun Normaalikoulu and the International School of Helsinki (1991), by Oulun Lyseon lukio, Tampereen Lyseon lukio and Vasa övningsskola (1992), and by Kuopion Lyseon lukio (1994). Thus, the number of IB schools in Finland is eight at the moment. The first Finnish IB candidates earned their IB Diploma in 1993, but prior to that the urgent problem of ensuring the IB Diploma holders access to Finnish universities had to be solved. The 1991 statute had made the IB Diploma equivalent with the national matriculation examination, with identical university entrance requirements as a result.

The IB Diploma programme at Finnish IB schools follows the IBO guidelines, with some national adjustments. Because Finland has two official languages, Finnish and Swedish, a knowledge of both has been obligatory, even for IB students. A candidate with Finnish as his/her mother tongue and, in most cases, as his/her Language A1, would choose Swedish (as Language B) under the electives of the sixth group of the Diploma curriculum. English would normally also be studied as Language B. An extra (seventh) subject may also be included in order to fulfill the Finnish national requirements. This allows for a fourth language, e.g. German or French.

In order to allow for more alternatives within the six subject groups the position of Finland's second national language at IB schools was discussed by the follow-up Committee in 1993. The discussions led to a decision taken by the Ministry of Education on the matter in May 1993, and a letter of information was sent to the IB schools (see References). The new regulations made it possible to select a subject other than Finnish or Swedish from the sixth group of the curriculum. If an IB school decided to allow for this it had to

ensure the candidates' knowledge of the country's second national language by intensifying instruction during the candidates' pre-IB year. Thereby their knowledge was to reach the standard of students who had completed their first two years of national baccalaureate programme.

The radical 1996 reforms of the IB language programme also changed routines at Finnish IB schools (see next chapter). Neither Finnish nor Swedish IB teachers participated in the pilot exams for Languages B in 1995. Instead, the IBO organized a training workshop for Nordic IB teachers in Stockholm in the autumn of 1995. The May 1996 exams were the first offered according to the new system and were, understandably, awaited with some apprehension by teachers and students.

5 ON LANGUAGE B (FINNISH)

An important feature of the Language B programme, according to the Language B Guide, is communicativeness and interaction, i. e. preparing the students to use the language in different contexts and for a variety of purposes. Study of a wide range of authentic oral and written texts of different styles and registers is undertaken in order to develop the four skills, listening, speaking, reading and writing. An equal emphasis is placed on all four. The four language skills are integrated, so for instance, assessment of oral skills is supposed to be integrated into regular classroom activities, and instruction in grammatical structures into the study of themes and texts. An example of interaction and the integrating of the four skills was offered by a Finnish B teacher at a recent workshop. Her suggestion for working on a theme in class included the following succession of activities: seeing a film/play on the theme together (listening and reading) -> ensemble discussion in class, possibly with newspaper clippings at hand (speaking and listening) -> individual student presentation (speaking, writing, listening) -> written paper (writing) -> group orals (speaking).

The objectives of the language programme are social, academic and cultural; among the academic objectives is the student's ability to "enter into discussions and debates and defend opinions", among the cultural the ability to "demonstrate, through the study of a variety of texts and through social interaction, an awareness and appreciation of the different perspectives of people from other cultures" (see Language B Guide, 1994). The syllabus is based on the three objectives and the individual programmes on three course themes, namely, exploring Change, Groups, and Leisure. Teachers are free to choose their own written/oral texts linked to one or more of the three themes. Types of text may include literary, informative or journalistic texts, but even other kinds, such as letters, ads, catalogues, videos, travel brochures and so on are recommended. The Language B Guide gives detailed guide-

lines on how the four language skills can be developed through activities and exercises. The following aspects are trained: Listening and Oral Activity, Text-handling (Written Text), and Written Production, and these skills will be examined and assessed for the Diploma. In order to help students to evaluate their own progress the Assessment Criteria are to be made available to them from the beginning of the course.

After the reformation of the language programme in 1995–96 the Language B programme became in essence a pure "language" programme, in contrast to the Language A1 (mother tongue) option, which focuses on literature. Previously, Language B was in fact more or less a copy of the A1 programme, although easier. The Language B course does include study of literature even today, but literature is seen as one among several text types. Reading a few entire novels in Language B is encouraged, and at Higher Level a literary text is one option in the Text-handling part of the exam; a literary topic will also be provided as one of the six tasks in the Written Production part of the exam.

My interest in the IB language programme derives mainly from my work as Examiner for Language B Finnish since 1995. The duties of an examiner for Finnish (or *mutatis mutandis* for any language) include setting and marking the examination papers, attending seminars and other meetings arranged by the IBCA, and, when need be, organizing briefings and training workshops for the IB teachers of Finland – often together with their Nordic colleagues. IB teachers worldwide are regularly invited to subject-specific workshops held in different countries.

Out of my twenty Finnish B candidates in May 1996 five had chosen Higher Level and fifteen Standard. In 1997 the corresponding figures were six and eleven. The number of candidates varies from year to year, depending on several factors (students may, for instance, take ordinary school exams in the Finnish language in order to be able to include another subject of their choice in their Diploma curriculum). Not all students who take Finnish as their Language B live in Finland even if most of them do. In 1996 the schools of five of my twenty candidates were in Australia, Austria, Denmark, Holland and Japan, and in 1997 I received papers from Ireland and Switzerland. This "foreign" category includes children of emigrants, mixed marriages, Embassy staff and the like. A majority of those living in Finland attend Swedish schools. Cassette recordings from Oral sessions as well as the Written Production papers of Language B candidates give an examiner a good idea of how much and in what way these young people have been exposed to Finnish, whether it has only been in class or outside class as well. These factors will be reflected in the candidates' discourse and choice of subject-matter. The starting-point for a two-year curriculum of Finnish B is not identical for a candidate in Finland and one in Australia or Japan.

The **Oral Component** was formerly assessed externally, by examiners who came to IB schools to interview the candidates and record the interviews for assessment. What was new after the reformation of the language programme in 1996 was the internal assessment format including several types of activities, e.g. Individual Orals vs. Group or Paired Orals, and Prepared vs. Unprepared Orals. The Assessment Criteria were also renewed; the three criteria for assessing oral skills are A for Task/Message, B for Interaction, and C for Language (cf. criteria for Written Production in the chapter "IB Exams and IB Diploma"). In the new system only samples of candidates' Individual Orals, internally assessed, have to be sent to the external examiner for moderation (a 10-minute cassette recording per candidate is required). The tapes are to contain the student's presentation on a topic, with a conversation based on it as well as a more general discussion between the candidate and the teacher. The examiner will listen through the cassettes, assess them according to the descriptors supplied, and write down his or her grades. Then the examiner will compare these with the grades suggested by the schools and check whether anything has to be altered. Moderation is of vital importance in order to make sure that candidates from different schools and countries are assessed on the same scale.

Text-handling or Paper 1 was a new form of assessment in 1996. The Finnish B Text-handling papers (HL and SL) of May 1996 and May 1997 contained four authentic texts (3–5 texts are required) and a variety of tasks intended to test the candidates' skills in understanding and using written information. This required skimming and scanning, extensive and intensive reading. Vocabulary and grammatical structures were tested, as well as – at Higher Level only – some ability to interpret literary material. The time allowed for this exam is 90 minutes. Thus, in fact, Text-handling also tests whether the candidate is a quick reader.

Written Production or Paper 2 offers six tasks to choose from. Only one or two of these are essays, the other tasks request the candidates to write reviews, brochures, sets of guidelines or instructions, letters, interviews and so on. One of the tasks at both levels is preferably linked to a text in the Text-handling part of the exam. It should be mentioned that the candidates complete both the papers on the same day, i. e. 1.5 hours plus 1.5 hours, so when writing their Paper 2 tasks they still have the texts of Paper 1 in fresh memory. The exams in Languages B take place in early May. The examiners have four weeks to mark the papers, after which they will have to submit various reports, analyse and compare student results, suggest model samples of student work as training material for new examiners, and evaluate the work of the IB schools that their Diploma candidates attend.

6 FINLAND'S DIPLOMA HOLDERS IN INTERNATIONAL COMPARISON

In August 1992 the Ministry of Education requested the Finnish universities to report on any guidelines for their admission of IB Diploma holders. The 1992 follow-up Committee for the Finnish IB experiment went through the answers from the universities and found that the special status of the IB Diploma had not been recognised in Finland (Committee's letter to the Ministry of Education, September 22, 1992). Most universities expected the IB students to pass the normal entrance examinations. With their own Diploma examinations in May, that is to say several weeks later than the national matriculation examinations, the IB students lost many weeks of preparatory reading for the entrance exams. They were also unable to participate in any preparatory courses for such exams arranged in the spring time.

The follow-up Committee referred to the comparison made between the IB Diploma and the national examination and quoted the results. Especially the Higher Level programmes offered by the IB were more advanced than corresponding national courses, and the IB programme included elements normally found at university level. Summing up, the follow-up Committee concluded that even an IB Diploma completed with the minimum grades required a substantial knowledge. The Committee suggested that some individual admission criteria be added to the traditional ones regarding IB Diploma holders (for instance a high score in a subject closely related to the candidate's requested line of study, the candidate's skills and working habits resembling those expected at university level or the Extended Essay based on independent research).

Not much has changed in Finland up to the present day. No credit has been given for an IB Diploma at university entrance examinations, even if the achievement of Finland's IB students has gained international recognition. The follow-up Committee of the Finnish IB experiment compared the Diploma grades awarded to six Finnish IB schools in the years 1993-1995 with the average IB grades worldwide; the Committee even looked at the May 1996 examinations in Finland. In September 1996 Finland's major daily newspaper, the Helsingin Sanomat, presented fresh statistics in an article by Irma Stenbäck, with the title "Suomen IB-ylioppilaat tilastoissa maailman huipputasoa" ("Finnish IB students top the world's grade statistics"). The article had a subtitle reading "IB-tutkinnosta ei tipu lisäpisteitä Suomen sisäänpääsykokeissa" ("The IB examination gives no credit at Finnish entrance examinations"). What was interesting about the report was that 32 and 34 per cent of the Finnish IB students had the highest grade, 7, in Languages A1 and B respectively, while the means of other IB candidates were 11 and 13. On the whole, approximately one fourth of the grades scored by the Finns

consisted of 7s, whereas the percentage was 9 for the IB worldwide. The difference was clear even in other subjects.

Parallel to praise, there has been occasional criticism of the IB in Finland.[2] A rather negative view was expressed by an English lecturer at Åbo Academy, Christopher Grapes, in the Åbo Underrättelser, January 11, 1997. Grapes mostly criticized IB schools for having content taught in English by non-native teachers. His criticism was rejected in the paper's January 25 issue by two IB experts, Zoe Pohjanvirta, representative of the Finnish Ministry of Education, and Monica Flodman, Regional Director for the IB in Europe, Stockholm, who referred to the recent IB statistics and the good Finnish standard on a worldwide scale. In its issue of October 7, 1996, the University of Helsinki Newsletter YLIOPISTO commented on the "High-standard IB Students" ("Tasokkaita IB-ylioppilaita") in its section for Academic News in Brief (p. 40).

7 FURTHER OPTIONS IN THE FUTURE

What was reported by the Helsingin Sanomat on the overall top results of the Finnish IB students is also true of the Language B candidates I examined in 1996 and 1997. In 1996 the mean of the HL candidates was 6.80 (of 7.0) and the year after 6.83, while the SL candidates scored 6.77 and 6.82 respectively. The final grade covered the three skills, Oral Component, Text-handling, and Written Production. The candidates' final grades in Finnish B consisted, with few exceptions, of 6s and 7s. Those candidates who had chosen Higher Level seemed to have a native or near-native proficiency in Finnish, and I would judge them to be bilingual. Even half of the Standard Level candidates displayed a near-native command of Finnish.

The candidates' proficiency in Finnish clearly indicated to what extent they had been exposed to this language in their living environment. If a student was not exposed to Finnish outside classroom, Finnish B was a "foreign" language to him – as it should be according to the IB curriculum. Candidates who scored lower than 6 were likely to live outside Finland or, if they did live in Finland, the Swedish language was widely used for communication in the home community. This kind of diversity in the students' language proficiency raises an important issue; the genuinely bilingual IB

---

[2] A critical article also appeared in the Swedish Aftonbladet on April 18, 1997, under the title of "Skolan för elitens barn". The writer, Magnus Ringman, accused the IB School of Stockholm of elitism for not accepting "ordinary" Swedish youngsters.

students should actually be studying Finnish at a higher level than Language B allows for.

For the time being, an A2 option is not available at Finnish IB schools although a suggestion was put forth at the Nordic workshop in Oslo, September 1997. With Swedish A2 introduced at two IB schools in Sweden in the autumn of 1997, a natural consequence would be to introduce Finnish A2 in the near future. The next Nordic workshop is planned to take place in Finland in 1999, and by that time the planning stage for a Finnish A2 programme ought to be complete. Half or more of the candidates who choose Finnish B today would in that case most certainly choose a near-native language programme, A2, instead of a foreign language programme, B. The A2 option would be more of a challenge to the bilingual candidates of Finland as well as to those whose family live abroad but whose home language is Finnish.

REFERENCES

IB Guides:

General Subject Report. Languages A2, B, Ab initio. May 1996.

Guidelines for the Interpretation of Marksheets 'C' ('Final Result Breakdown' 1996, 1997)

International Baccalaureate. *A1-kieli*. Opas, 1994–.

International Baccalaureate. *An international curriculum and university entrance examination*. December 1994.

International Baccalaureate. *Complete Guide to Extended Essays*. For examinations from May 1994 onwards. Edition 2.1 published in October 1995.

International Baccalaureate. *Examination Papers Preparation. General Instructions*. Groups 1 and 2. May/November 1997. Language A1, A2, B, Ab initio.

International Baccalaureate. *Examination Papers Preparation. Paper Specific Instructions*. May/November 1997. Language B.

International Baccalaureate. *General and Subject Assessment Criteria for Language (Language B) Extended Essays*. May/November 1997. Published August 1995.

International Baccalaureate. *Information and Instructions for Examiners Moderating Languages B Internal Assessment*. May/November 1997. Published February 1997.

International Baccalaureate. *Information and Instructions for Examiners Markng Extended Essays*. May/November 1997.

International Baccalaureate. *Information Booklet for Examiners*. May/November 1998. Published August 1997.

International Baccalaureate. *Language B Guide*. For examinations from May 1996 onwards. Edition 1.1 published in April 1994.

International Baccalaureate. *Language B, Higher and Subsidiary Levels. Written Paper Assessment. Paper 1 (Text-handling)*. May/November 1996. Published March 1996.

International Baccalaureate. *Language B, Higher and Subsidiary Levels. Written Paper Assessment. Paper 2 (Written Production)*. May/November 1996. Published March 1996.

International Baccalaureate. *Languages Programme Outlines*. Edition 1.1 published in October 1995.

IBO Publications Catalogue. May 1997.

International Baccalaureate Organisation 1996. Printed in England.

International Baccalaureate. *Schools Directory* 1997. Published December 1996.
Some Perspectives of the International Baccalaureate Programme. Reprinted December 1994.
Vasa övningsskola, IB Section. *International Baccalaureate Programme*.
Vasa övningsskola. *International Baccalaureate Information*, 1995.

Other Sources:

Allan, A. 1995. *NEON-Links. Native-Language Essays on the Net*. Presentation for the ECIS Computer Conference at the International School of Stavanger, Norway, April 1995.
Flodman, M. 1997. IB är icke en språkutbildning. *Åbo Underrättelser* 25.1.1997.
Grapes, C. 1997. Halvdant IB-gymnasium är dödfött. *Åbo Underrättelser* 11.1.1997.
IB-kokeilun seurantatyöryhmä. 1992. *IB-tutkinnon suorittaneiden valinta korkeakouluihin*, kirjeluonnos opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeosastolle 22.9.1992.
IB-opetuskokeilun seurantatyöryhmä. 1992. *Selostus International Baccalaureate -diplomin (IB) sisällöstä ja tasosta ainekohtaisine kuvauksineen*. Helsinki 27.10.1992.
International Baccalaureate Organisation News Release. May 2, 1996.
Kansainvälinen ylioppilastutkinto (IB) -työryhmän muistio. 1990. *Opetusministeriön työryhmien muistioita* 1990: 9. Helsinki.
Pohjanvirta, Z. 1997. IB-gymnasierna och lärarkompetensen. *Åbo Underrättelser* 25.1.1997.
Ringman, M. 1997. Skolan för elitens barn. *Aftonbladet* den 18 april 1997.
Stenbäck, I. 1996. Suomen IB-ylioppilaat ovat tilastoissa maailman huipputasoa. *Helsingin Sanomat* 24.9.1996.
Tasokkaita IB-ylioppilaita. 1996. Lyhyet korkeakoulu- ja tiedeuutiset, *YLIOPISTO, Acta Universitatis Helsingiensis* 15/96. 7.10.1996.
Toisen kotimaisen kielen asema IB-kokeilussa. 1993. Opetusministeriön kirje OPH:lle ja IB-lukioille 24.5.1993.

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 69–83.

VÄHEMMISTÖLAPSET ENEMMISTÖKIELEN KYLVYSSÄ

Maija Grönholm
Turun yliopisto

Generally, immersion is carried out in circumstances where children who speak the majority language are taught the minority language. In this way, the feeling of security of the language learners is secured in intensive teaching. In Pietarsaari, Finland, an internationally interesting experiment on language immersion has been started, in which (minority) children with a completely Swedish background are immersed in Finnish.

The objective of my long-term research project is to study the Finnish language proficiency achieved by using the immersion method in primary school. On the basis of this study, conclusions may be drawn on whether the pupils have reached an L2 competence and level of bilingualism to be able to manage with the different theoretical subjects taught in Finnish in secondary school. The material of my study consists of two classes of pupils elected for observation in spring 1997. The pupils were in their 2nd and 3rd school year when tested for the first time. My study will particularly concentrate on the learning process, learning order and duration of learning in the different sectors of L2 proficiency, in other words, speaking, reading and writing.

Keywords: immersion, second language learning, Finnish, Swedish

1 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Suomessa on 1980-luvun lopusta alkaen toteutettu kahdenlaista kielikylpymallia ruotsinkielisessä kielikylvyssä, nimittäin varhaista täydellistä ja varhaista osittaista kielikylpyä. Kummatkin mallit pohjautuvat kanadalaiseen kielikylpyyn, joka sai alkunsa 1960-luvulla (Genesee 1987: 20–24). Varhainen kielikylpy alkaa yleensä jo päiväkodista. Myöhäinen sen sijaan alkaa vasta 5. tai 6. luokalta, mutta tämä malli ei ole ollut Suomessa käytössä. Kielikylpymenetelmä eroaa perinteisestä kielenopetuksesta erityisesti siinä, että kielikylvyssä toinen kieli toimii opetuksen välineenä, kun taas perinteisessä kieltenopetuksessa kieli on opetuksen kohteena (ks. Lambert & Tucker 1972: 2–4, Vesterbacka 1991: 15). Kielikylpyopetuksella pyritään saavuttamaan funktionaalinen kaksikielisyys, jossa painotetaan kommunikointiky-

kyä kaikissa tilanteissa – ei niinkään kielen rakenteiden opetusta (Swain & Lapkin 1982: 1–2).

Yleensä kielikylpyä toteutetaan olosuhteissa, joissa enemmistökieltä puhuvat lapset saavat opetusta vähemmistökielessä. Näin turvataan kielenoppijoiden turvallisuudentunne intensiivisessä opetuksessa. Pietarsaaressa Suomessa on aloitettu kansainvälisestikin katsoen mielenkiintoinen kielikylpykokeilu, jossa taustaltaan täysin ruotsinkieliset (vähemmistö)lapset ovat suomenkielisessä kielikylvyssä. Suomenkielisen kielikylvyn ei ole ajateltu aiheuttavan uhkaa äidinkielen kehittymiselle, koska Pietarsaari on varsin vahvasti ruotsinkielinen (55 %). Vanhimmat tähän varhaiseen täydelliseen kielikylpyyn osallistuneista lapsista olivat lukuvuonna 97/98 neljännellä luokalla, ja he olivat saaneet peruskoulun kolmen ensimmäisen vuoden ajan lähes kaiken opetuksen suomeksi suomenkielisen luokanopettajan johdolla. Äidinkielen ruotsin tunteja heillä oli ollut 2. luokalla kolme viikkotuntia ja 3. luokalla kaksi viikkotuntia. Ennen kouluun tuloaan he olivat olleet jo kaksi vuotta kielikylpypäiväkodissa. Tarkoituksena on myöhemmässä vaiheessa lisätä äidinkielistä opetusta, niin että sen osuus on 5. luokalla 50 %. Näin toteutettu Pietarsaaren kielikylpyopetus on Kanadan mallin mukaan suunniteltu (Kielikylvyllä suu puhtaaksi 1997: 37), ja vastaavasti on Pietarsaaressa aloitettu myös suomenkielisten lasten kielikylpyopetus ruotsiksi (Laurén 1992: 16).

2 TUTKIMUKSEN TAVOITE

Tutkimusprojektini tavoitteena on pitkäaikaistutkimuksena selvittää peruskoulun ala-asteella kielikylpymetodin avulla saavutettava suomen kielen L2-taito kielikontekstissa, jossa kielikylpyyn osallistuvat oppilaat puhuvat ensikielenään ruotsia varsin ruotsinkielisessä kielisaarekkeessa Pietarsaaressa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kielikylpyyn osallistuvien oppilaiden toisen kielen kehitys 3 (3. lk) ja 4 (2. lk) seurantavuoden aikana, kunnes oppilaat päättävät peruskoulun 6. luokan.

Tutkimuksessa selvitetään erityisesti L2-kielitaidon eri osa-alueiden, **puhumisen**, **lukemisen** ja **kirjoittamisen**, oppimisprosessia, -järjestystä ja oppimisen kestoa. Mielenkiinnon kohteena on myös taustatekijöiden kuten kognitiivisen kyvyn ja suomenkielisten vapaa-ajan harrastusten korrelaatio oppimistuloksiin.

3 TUTKIMUKSEN AINEISTO

Tutkimukseen valittujen 2. ja 3. luokan oppilaiden lukeminen, puhuminen ja kirjoittaminen testattiin ensimmäisen kerran keväällä 1997. Aineistoa oppilaiden lukemis- ja puhumistaidoista kerättiin nauhoittamalla, ja lisäksi kerättiin kirjallista aineistoa heidän tuottamistaan kirjoitelmista. Sanaston ymmärtämisen tasoa ja laajuutta testattiin passiivista sanavarastoa mittaavalla testillä. Kielellisten taitojen ohella pyrittiin selvittämään joitakin kielenoppimiseen vaikuttavia taustatekijöitä. Oppilaat täyttivät kyselylomakkeen, jolla selvitettiin heidän vapaa-ajan harrastuksiaan suomen kielellä (kielikylpykieli L2), mm. ystäväpiiriään, lukemisharrastustaan ja television katselua. Oppilaiden kognitiivisia taitoja on mitattu yhdellä testillä, ja heidän yleistä koulumenestystään on voitu tarkastella todistusten arvosanojen perusteella.

Kielikylpyoppilaiden lisäksi aineistoa on kerätty suomenkielisiltä verrokeilta, jotka ovat olleet samoilla luokkatasoilla. Suomenkieliset oppilaat ovat tehneet samat testit kuin kielikylpyoppilaat, mutta kyselyllä haluttiin tarkistaa vain kielitausta: olivatko heidän molemmat vanhempansa suomenkielisiä vai oliko jompikumpi vanhemmista ruotsinkielinen. Kysymys olikin tärkeä, sillä kummassakin vertailuluokassa oli myös kaksikielisistä kodeista tulevia lapsia.

Taustakysely on osoittautunut mielenkiintoiseksi ja tutkimuksen kannalta tärkeäksi. Kielikylvyn ideaan kuuluu kaikkialla myös koulun ulkopuolella tapahtuvaan L2-kielenkäyttöön rohkaiseminen (Björklund et al. 1996), mutta käytännössä esim. ruotsin kielen kielikylpyä toteutetaan joskus olosuhteissa, joissa oppilaat eivät voi käyttää kielikylpykieltä koulun ulkopuolella tai eivät ainakaan käytä (Vuorinen 1992: 50). Tulosteni perusteella Pietarsaaren suomen kielen kielikylvyssä oppilailla on runsaasti kielikylpykielisiä, so. suomenkielisiä, harrastuksia vapaa-aikanaan. He lukevat lehtiä tai kirjoja suomeksi, katsovat suomenkielisiä televisio-ohjelmia ja heillä on suomenkielisiä ystäviä (ks. taulukko 1). Heidän äidinkielensä kehitystä kartoittavassa tutkielmassa ovatkin Andersson et al. (1998: 61) todenneet vanhemmille suunnatun kyselyn perusteella, että melkein puolet oppilaista (40 %) ilmoittaa käyttävänsä sekä ruotsia että suomea harrastusriennoissaan, erityisesti urheiluseuroissa. Tulos on Pietarsaaren kielimiljöössä luonnollinen, koska useimmat tällaisista seuroista toimivat kaksikielisesti. Vanhempien vahvasta tuesta kertoo myös se, että joihinkin koteihin tilattiin myös suomenkielinen sanomalehti, vaikka kielikylpyoppilaiden perheiden kieli on lähes 100-prosenttisesti ruotsi. Kaksikielinen kielimiljöö vaikuttaa luonnollisesti myös siihen, että valtaosa vanhemmista (84 %) ilmoittaa seurustelevansa sekä ruotsin- että suomenkielisten kanssa.

TAULUKKO 1. KI-oppilaiden suomenkielisten harrastusten määrät ja todistusten keskiarvot (KI = kielikylpy).

Luokkataso	2. lk	3. lk	maksimi
Harrastukset Max.			
Pojat	9,3	6,6	14
Tytöt	7,9	6,6	14
Arvosanat			
Pojat	2,5	1,8	3
Tytöt	2,1	2,4	3

Merkille pantavaa on, että nuoremmilla toisluokkalaisilla on enemmän kyseisiä harrastuksia kuin vanhemmilla kolmasluokkalaisilla. On mahdollista, että vanhemmat ja opettajat ovat yhä enenevässä määrin kannustaneet oppilaita myös vapaaehtoiseen vapaa-ajan kielikylpyyn oppimisen tehostamiseksi (ks. taulukko 1). Toisella luokalla poikien eri harrastusten keskiarvo on 9,3/14 ja tyttöjen 7,9/14. Poikien korkeammat pisteet selittyvät ehkä sillä, että he harrastavat yleensä joukkuelajeja tässä iässä ja saavat suuren ystäväpiirin. Pojat myös katsovat enemmän suomenkielisiä ohjelmia televisiosta, mikä tässä tapauksessa on ollut pelkästään positiivista ja lisännyt heidän suomen kielen taitoaan. Yleensä ruotsinkieliset oppilaat eivät katso suomenkielisiä televisio-ohjelmia vielä ala-asteen aikana, eivät ainakaan vahvasti ruotsinkielisillä alueilla Pohjanmaalla (Grönholm 1998).

L2-harrastusten suuri määrä ilmeisesti vaikuttaa siihen, että poikien saamien todistusten keskiarvo on vielä 2. luokalla selvästi korkeampi kuin tyttöjen. Kun he osaavat paremmin kielikylpykieltä, he menestyvät kaikissa kouluaineissa paremmin kuin tytöt. Kolmannella luokalla suomenkielisiä harrastuksia on tasaisesti kummassakin sukupuoliryhmässä, mutta vähemmän kuin 2. luokalla (ks. taulukko 1). Tässä vaiheessa tyttöjen koulumenestys on hieman parempi kuin poikien, mikä on odotuksenmukainen tulos tämänikäisillä oppilailla. Monissa tutkimuksissa on todettu tyttöjen kielellisen kehityksen olevan hieman poikien kehitystä edellä vielä peruskoulun aikana (vrt. esim. Saarela 1991; Buss 1996). KI-tyttöjen (KI = kielikylpy) 3. luokan tulosta on mielestäni tulkittava niin, että tytöt pystyvät tasoaan vastaaviin koulusuorituksiin vasta, kun heidän L2-kielitaitonsa on riittävän kehittynyt. Toisella luokalla he eivät tähän pysty, vaikka he suoriutuvat kognitiivisesta testistä (Raven) kummallakin luokkatasolla paremmin kuin pojat.

4 TULOSTEN VERTAILUA

Otan tässä esityksessäni tarkasteltaviksi vain KI-oppilaiden **lukemiskokeen** ja **sanastotestin** tuloksia ja vertaan niitä syntyperäisten (= FI) oppilaiden tuloksiin. Esitän myös joitakin arvioita tulosten keskinäisistä korrelaatioista ja tulosten korrelaatioista taustatekijöihin kuten yleiseen koulumenestykseen ja suomenkielisten harrastusten määrään. Lukemiskokeesta on kvantitatiivisesti analysoitu lukemiseen käytetty aika ja lukemisessa tapahtuneet virheet. Näistä virheistä esitän tässä yhteydessä vain ääntämisessä tehtyjä virheitä. Sanavarastotestistä on laskettu virheet ja analysoitu laskevalla frekvenssillä, mitä sanoja on osattu parhaiten, mitä heikoiten.

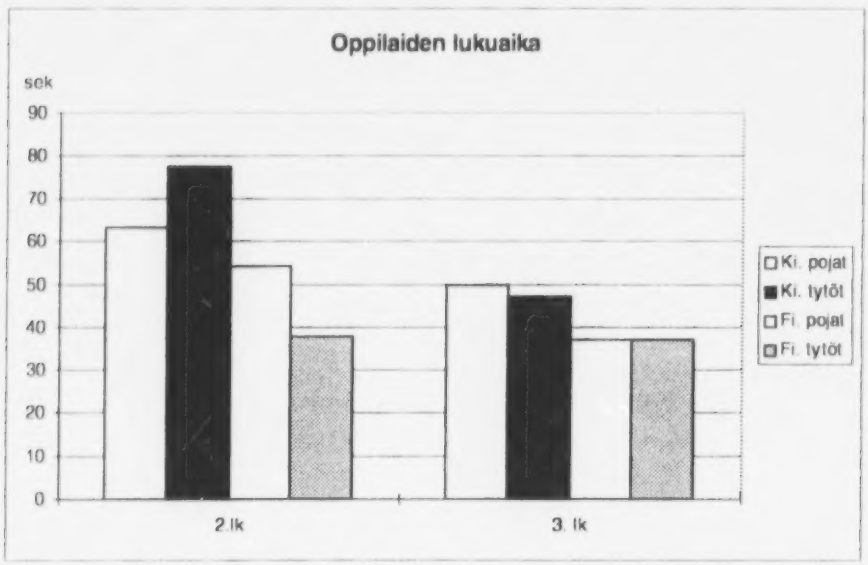
5 LUKEMISKOE

Täydellisessä varhaisessa kielikylvyssä opitaan lukemaan toisella kielellä, ei ensikielellä, oppilaiden äidinkielellä. Joidenkin tutkijoiden (esim. Cummins 1984, Genesee 1987) mukaan lukemistaito on helppo siirtää myöhemmin myös ensikieleen. Kanadálaisten tutkimusten mukaan lukemisen oppiminen hidastuu (ainakin englanti/ranska-kontekstissa), kun se tapahtuu toisella kielellä. Toisaalta lukemaan oppiminen voisi hidastua vielä enemmän, jos yhtaikaa opetettaisiin kahden toisistaan poikkeavan kielen kirjoitusjärjestelmän ja ääntämisen vastaavuutta.

Lukemaan oppiminen ei tiettävästi sinänsä ole vaikeampaa toisella kielellä, mutta on selvää, että oppilaiden suppea sanaston tuntemus vaikuttaa lukunopeuteen ja muihinkin lukemisprosesseihin (Kielikylvyllä suu puhtaaksi 1997: 38). On jopa mahdollista olettaa, että suomeksi lukemaan oppiminen on helpompaa kuin ruotsiksi suomen kirjoitusjärjestelmän vuoksi. Lukemisessa on kaksi vaihetta: ensin on opittava tunnistamaan ja purkamaan kirjainkoodit foneettisiksi koodeiksi ja sitten on vielä ymmärrettävä luetut sanat. Ensinmainitussa suhteessa suomen oikeinkirjoituksen koodi on helpompi kuin esim. ruotsin, englannin tai ranskan.

Lukemiskokeessa nauhoitettiin kunkin oppilaan lukema teksti satukirjasta "Korkealle ilmaan". Tekstin pituus oli vain 42 sanaa, ja ennen lukemista oppilaat olivat jo saaneet kuunnella samasta satukirjasta luetut kaksi sivua. He pystyivät näin ollen kuulemansa perusteella yhdistämään luettavaa tekstiä tuttuun viitekehykseen. Toisella luokalla kielikylpyoppilaiden lukuaika (70,0 sek) on vielä selvästi pitempi kuin syntyperäisten oppilaiden (45,9 sek). Erityisesti on pantava merkille, että KI-tyttöjen lukuaika (77,5 sek) on pitempi kuin poikien (63,3 sek), ja näin ollen heidän välimatkansa verrokkityttöihin on suuri (ks. kuvio 1). On todennäköistä, että tytöt pyrkivät suurempaan huolellisuuteen kuin pojat ja käyttävät sen vuoksi enemmän aikaa kirjainkoodien purkamiseen. Tärkein syy tyttöjen heikompaan luku-

taitoon L2:lla lienee kuitenkin se, että heistä monet ovat jo ruvenneet lukemaan myös äidinkielellään eli kahdessa kielessä yhtaikaa, ja heillä on enemmän interferenssiongelmia kirjainkoodien purkamisessa kuin pojilla. Se näkyy selvästi esim. suomen <u>-grafeemin lukemisessa ruotsin suppeana /ʉ/:na. Pojat ovat selvemmin oppineet lukutaitonsa kielikylpykielellä, minkä vuoksi he ovat nopeampia tässä suhteessa. Tulos on täysin yhdenmukainen Anderssonin et al. (1998: 68–69, 77) äidinkielen lukemisesta saamien tulosten kanssa. Äidinkielessä tytöt ovat sekä parempia lukijoita että parempia kirjoittajia, ja he tekevät vähemmän virheitä kuin pojat. Myös opettajan arvion perusteella juuri tytöt ovat varsinaisia (ruotsinkielisten) kirjojen suurkuluttajia.



KUVIO 1. KI-oppilaiden lukuajat verrattuna FI-oppilaiden lukuaikoihin.

Kolmannella luokalla KI-poikien (49,6 sek) ja tyttöjen (47,1 sek) lukuajat ovat samalla tasolla ja nopeus on huimasti kasvanut. Välimatka suomenkielisiin verrokeihin (35,5 sek) on kaventunut jo lähes olemattomiin (ks. kuvio 1). Tuloksia on mielenkiintoista verrata äidinkielen lukukokeeseen. Anderssonin et al. (1998: 66) tutkimuksen mukaan 3-luokkalaisten KI-tyttöjen lukunopeus ruotsin kielessä on 77 ja poikien 84 sekuntia 129 sanan tekstissä eli heiltä menee vain runsaat puoli sekuntia ruotsinkielisen sanan lukemiseen, kun suomenkielisen sanan lukemiseen menee yli sekunti. Tuloksissa täytyy kuitenkin ottaa huomioon se, että suomen sanat ovat keskimäärin pitempiä kuin ruotsin ja kasvattavat lukuaikaa. FI-ryhmän tulokset omasta äidinkielestään viittaavat myös tähän.

Tämän tutkimuksen tuloksissa kävi lisäksi ilmi, että 3. luokalla lukunopeus korreloi varsin vahvasti yleisen koulumenestyksen kanssa (-0.65). Samaten lukunopeus korreloi vahvasti vasta 3. luokalla passiivisen sanavarastotestin kanssa (-0.58), eli mitä lyhyempi lukuaika on sitä paremmat pisteet on saavutettu passiivisessa sanaston ymmärtämisessä. Tällaista riippuvuutta ei vielä 2. luokalla ole (-0.16). Tulos vaikuttaisi viittaavaan siihen, että ymmärtävän lukemisen taso on saavutettu 3. luokalla. Verrokkiryhmän FI-tytöt ovat niin hyviä ja nopeita lukijoita (37,7 sek, pojat 54,1 sek) jo 2. luokalla, että heidän lukuaikansa pysyy muuttumattomana 3. luokalla (37,2 sek., pojat 37,2 sek). He siis saavuttavat sujuvan lukemisen tason jo peruskoulun toisen luokan keväällä ja FI-pojat saavuttavat yhtä hyvän tason kuin tytöt 3. luokan keväällä (ks. kuvio 1).

Ääntämisvirheiden määrä on vielä 2. luokalla varsin suuri eli 7,6 virhettä oppilasta ja lukemistehtävää kohti, vaikka luettava teksti on ollut vain 42 sanan mittainen. Ääntämisvirheet muodostavat noin puolet kaikista lukemisessa tehdyistä lukemisvirheistä. Muita virheitä ovat olleet morfologiset ja leksikaaliset vaihdot sekä lisäksi mm. änkytykset, itsekorjaukset, tavuittain lukemiset (esim. Ja-kon) tauot ja poikkeavat painotukset tai venytykset. (Virheiden luokittelusta ja merkintätavoista ks. Melin et al. 1996: 12–13.) Kolmannella luokalla ääntämisvirheitä on KI-oppilailla keskimäärin 7,1 ja FI-oppilailla 4,1. KI-oppilaiden ja verrokkien ääntämisvirheet ovat hieman erilaisia. KI-oppilailla on luonnollisesti erilaisia ruotsin interferenssistä aiheutuvia lukuvirheitä, mm. ruotsin suppeaa *ʉ*:ta ja puoliväljää *ɛ*:tä sekä joskus ruotsin murteiden mukaista hyvin *i*-voittoista *y*:tä. Heillä on myös runsaasti suomen pitkän kvantiteetin korvaamista puolipitkällä (esim. myyti'n) tai joskus myös lyhyen korvaamista puolipitkällä (esim. *tor'illa)*. Alla on esitettynä kaksi esimerkkiä kummaltakin luokkatasolta KI-oppilaiden lukutehtävästä (ks. esimerkit 1–4).

(1) Jaakko näki, että tor'illa myytiin he-del-miä, kɛlaa, kippoja ja kuppeja, mutta kukkaan kukaan ei näittänyt m:ʏyvän sini-lampu-loja. "Onko täällä näkynyt sini-lo-, sinil-map-loa?" hän kysyi, mutta kukɛ'n ei ehtiny kʏnnellɛ hän-, häntä. Vàn orelle istuva isö lintʉ kʉli Ja-kon Jukan kysymys-sen. "Sini-sil-mapallo-plu, mitä, mitä, mitä?" se rei-pähti. (tyttö, 2. lk)

(2) Jaakko näki, että tor'illa myytiin hedelmi-, -miä, kal'aa, kippoja ja kuppia, mutta kuk'àn ei näh-, näh-tänyt myyvän sinilmapalloja. "Onko täällä näkynyt sinilma-, sinil-lo-a?" hän kysyi, musta mutta kukàn ei ehtinyt kuunnella häntä. Vain orrella istu-, istuiva isö lintʉ kʉʉli Jaakon kysymyksen. "Siinipsilma-pallo, mitä, mitä, mitä?" se räpäh-ti. (poika, 2. lk)

(3) Jaakko näki, että torilla myyti'n hedelmiä, kalaa, ki'ppoja ja kuppeja, mutta kukaan ei näyttänyt myyvän sinil-, sinilmä-, sinilmap-loja sinilmaploja. "Onko täälä näkynyt sinilmä-, sinilmaplo-a?" hän kysyi, mutta kukàn ei ehtinyt kuunella häntä. Vain orella orrella istuva iso lintu kʉʉl'i Jaakon kysymyksen. "Sinisilpaplo-ploo, mitä, mitä, mitä?" se räpätti. (poika, 3. lk)

(4) Jaakko näki, että torilla myytiin hedelmä, kalaa, kippoja ja ke-, kuppeja, mutta kukaan ei nähnyt my-, näyttänyt myytävän sinil-, sinilmapalloja. "Onko täällä nähnyt sinilmapalloja?" hän kysyi, mutta kukaan ei ehtinyt kunnella häntä. Vain orel-, orrella istuva iso lintu kuuli Jaakkon kysymyksen. "Sinip-sil-, -silmapallo-ploo, mitä, mitä, mitä?" se räpätti. (tyttö, 3. lk)

FI-verrokeilla ei sen sijaan ole enää 3. luokalla lainkaan kvantiteettiin liittyviä ääntämisvirheitä (ks. esimerkit 5–6).

(5) Jaakko näki, että torilla myytiin hedelmiä, kalaa, kippoja ja kuppeja, mutta kukaan ei näyttänyt myy-vän sinil-maploja $$. "Onko täällä näkynyt sinimaploa?" hän kysyi, mutta kukaan ei ehtinyt kuunnella häntä. Vain varrella istuva iso lintu kuuli Jaakon kysymyksen. "Sinip-silmaplo-plo, mitä, mitä, mitä?", se räpätti. (tyttö, 3. lk)

(6) Jaakko näki, että torilla hedelmiä, kalaa, ki-, kippoja ja kuppeja, mutta kukaan ei näyttänyt myyvän sii-, sini-ilmapalloja. "Onko täällä näkynyt si-, sinilmapa-, -paploa?" hän kysyi, mutta kukaan ei ehtinyt kuunnella häntä.
= Vaan orrella istuva o-, iso lintu kuuli Jaakon kysymykse. "Sini-silma-plo-plo, mitä, mitä, mitä?" ses räpätti.

(luettava teksti: Jaakko näki, että torilla myytiin hedelmiä, kalaa, kippoja ja kuppeja, mutta kukaan ei näyttänyt myyvän sinilmaploja. "Onko täällä näkynyt sinilmaploa?" hän kysyi, mutta kukaan ei ehtinyt kuunnella häntä. Vain orrella istuva iso lintu kuuli Jaakon kysymyksen. "Sinip-silmaploo-ploo...mitä... mitä.. mitä?" se räpätti.)

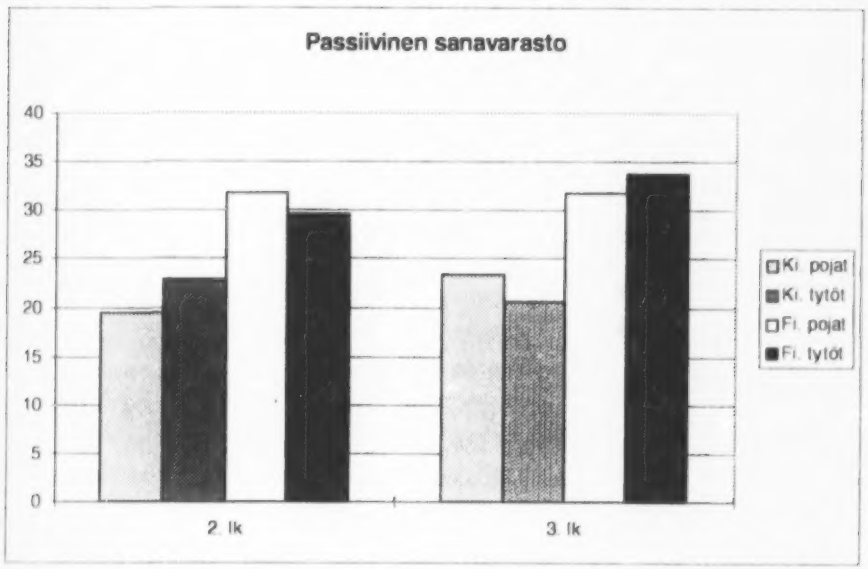
Lukemistaidossa on kuitenkin myös toinen vaihe: on tiedostettava ja ymmärrettävä luettavat sanat myös symbolisella tasolla. Tämä vaihe on luonnollisesti paljon vaikeampi, jos kohdekielen sanavarasto vielä on suppea. Näiden kahden tason erot eivät selvästi tule esille syntyperäisillä lukijoilla, kun foneettinen koodauskyky on jo varhain, todennäköisesti 2. luokalla, automaatistunut. Esimerkiksi tämän tutkimuksen L1-verrokkitytöt ovat äidinkielessään suomessa suunnilleen yhtä hyviä lukijoita 2. ja 3. luokalla. Aiemmissa tutkimuksissakin on pidetty ikävuosia 7 ja 8 (1. ja 2. lk.) alkavan lukemisen eli dekoodauksen ja sujuvoitumisen kautena, ja ikävuosia 9:stä 13:een kautena, jota voi luonnehtia ilmauksella "lukeminen uuden oppimiseksi" eli ymmärtävän lukemisen kaudeksi (näistä vaiheista ks. Sarmavuori 1993: 40).

Kielenoppijoilla näyttää juuri koodauskyvyn puutteellisuus aiheuttavan sen, että lukuaika on vielä 2. luokalla pitkähkö, mutta lyhenee dramaattisesti 3. luokalla. Todennäköisesti he eivät vielä silloinkaan ymmärrä lukemaansa vielä yhtä hyvin kuin verrokit, vaikka lukeminen sinänsä on automaatistunut. Tähän viittaa se, että KI-oppilaat eivät ole vielä sanaston ymmärtämisessä tehdyn testin perusteella läheskään yhtä hyviä kuin FI-oppilaat (ks. luku 6).

6 PASSIIVINEN SANAVARASTOTESTI

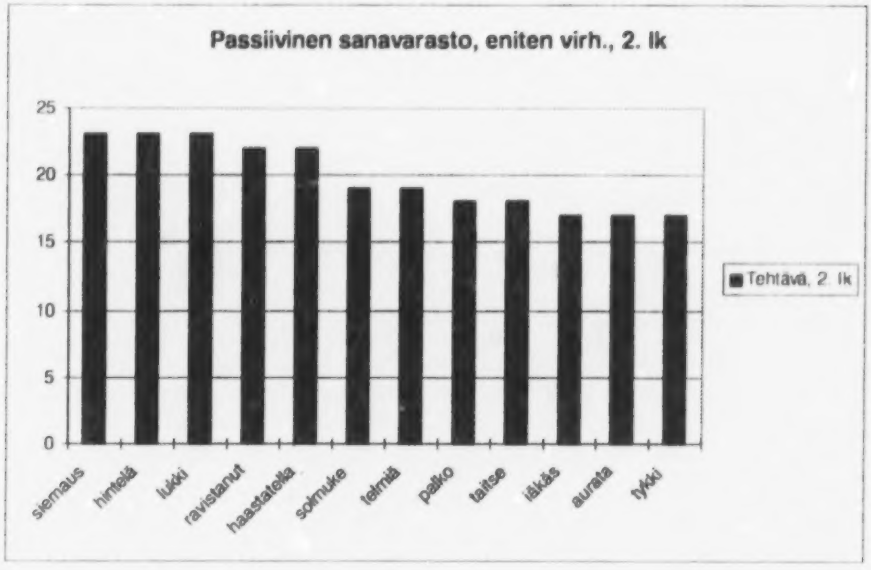
Passiivinen sanavarastotesti oli varsin vaikea ja sisälsi useita sellaisia sanoja, joita ei kouluopetuksessa ole käsitelty, esim. *hintelä, siemaus, ravistunut, iäkäs* ja *telmiä*. Nämä sanat ovat myös Suomen taajuussanaston perusteella harvinaisia sanoja. Testi sisälsi 40 kuvaa, jotka piti yhdistää johonkin vieressä olevista neljästä vaihtoehdosta. KI-oppilaat selviytyivät testistä „odotuksia paremmin ottaen huomioon heidän kielikylpyopetuksensa keston. Heidän tulostaan, joka oli noin 50 % maksimipistemäärästä, voi pitää erinomaisena (2. lk. 21,3 pistettä/40; 3. lk. 21,8 pistettä/40) (ks. kuvio 2). Verrokkiryhmän tulokset kipusivat n. 75 %:iin maksimista (2. lk. 30,9 p; 3. lk. 31,7 p), sillä testissä olleet abstraktit sanat tuottavat vielä tämänikäisille syntyperäisillekin oppilaille ymmärtämisvaikeuksia (ks. kuvio 2).

Aiemmissa tutkimuksissa, joissa tätä testiä on käytetty, ovat ruotsinkieliset oppilaat saavuttaneet alhaisempia pistemääriä saatuaan saman ajan eli kaksi vuotta suomen opetusta traditionaalisen opetussuunnitelman mukaan. Esimerkiksi Sundmanin (1994: 61) tutkimuksessa hyvin ruotsinkieliset oppilaat saivat 4. luokalla tulokseksi 16,6 pistettä ja 6. luokalla 24,2 pistettä, ja omassa, käynnissä olevassa tutkimusprojektissani (Grönholm 1998) ruotsinkieliset oppilaat ovat 6. luokan jälkeen (neljä vuotta suomea opiskeltuaan) saavuttaneet 12 koulun keskiarvotuloksena 20,3 pistettä. Traditionaalisessa suomen kielen opetuksessa on siis mahdollista vasta neljän opetusvuoden jälkeen saavuttaa sama sanastonymmärtämisen taso kuin kielikylpyopetuksessa kahden/kolmen vuoden jälkeen. KI-oppilaiden tuloksia verrattaessa on otettava heidän edukseen huomioon vielä sekin, että heidän kognitiivinen kypsyytensä ei voi olla vielä samalla tasolla kuin ala-asteen päättävillä oppilailla, minkä vuoksi heillä on luonnollisesti vaikeuksia ymmärtää testin joitakin liian abstraktisia käsitteitä tai muuten vaikeita semanttisia suhteita (esim. *hallita, taitse*).



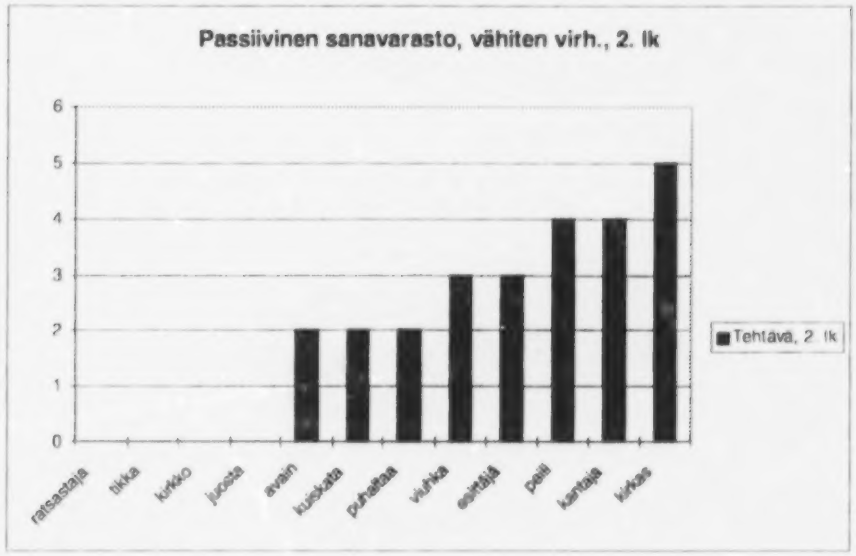
KUVIO 2. Passiivisen sanavarastotestin pistemäärät KI-oppilailla verrattuna FI-oppilaisiin (maks. 40 pistettä).

Lähes koko 2. luokan KI-ryhmälle ovat olleet tuntemattomia testin viisi sanaa *siemaus* (sijaluku 11536 taajuussanastossa, tästedes Ts), *hintelä* (466), *lukki* (ei Ts), *ravistunut* (ei Ts) ja *haastatella* (2053), joista kaikki verbiä *haastatella* lukuun ottamatta ovatkin Suomen taajuussanaston (1979) mukaan harvinaisia (ks. kuvio 3). Jotkut sanat (esim. *hallita* tai siemaus) ovat vaikeita esittää kuvina, mikä lisää virhetulkintoja. Jotkut sanat taas kuten *aurata* tai *koju* (vaihtoehtoja *lato, laavu* ja *pirtti*) ovat kaupunkilaislapsien miljööseen kuulumattomia. Vain noin kolmannes luokasta on tuntenut sellaiset sanat kuin *solmuke* (*solmu* 3282, *solmuke* ei Ts), *telmiä* (11536), *palko* (ei Ts), *taitse* (ei Ts), *iäkäs* (11536), *aurata* (*aura* 5842) ja *tykki* (5842).



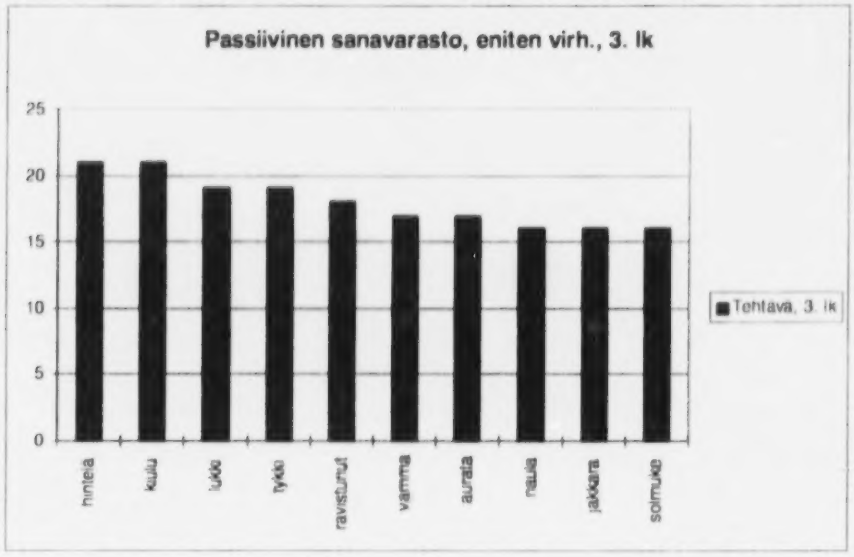
KUVIO 3. Testin 12 vaikeimman sanan virhepisteet KI-oppilailla 2. luokalla.

Kielikylpyoppilaiden sanavarastoa on kuitenkin pidettävä hyvin sofistikoituneena näin lyhyeen oppimisen kestoon nähden, kun kaikki 23 oppilasta ovat tunteneet sanat *ratsastaja* (*ratsastaa* 3100), *tikka* (ei Ts), *kirkko* (196) ja *juosta* (981). Vain yksittäisiä virheitä on myös sanojen *avain* (3740), *kuiskata* (6684), *puhaltaa* (3100), *viuhka* (ei Ts), *esittäjä* (4315), *peili* (1798), *kantaja* (5204) ja *kirkas* (1225) kohdalla eli valtaosa oppilaista on osannut nämä sanat (ks. kuvio 4). Taajuussanakirjan mukaisista sijaluvuista käy ilmi, että toisen kielen oppimisprosessi etenee odotetusti tavallisista sanoista harvinaisiin päin. Yleensä kaikkein helpoimpina pidetään sanoja, joiden sijaluku on alle 2000, koska vasta sitä myöhemmillä sijaluvuilla olevat sanat alkavat selvemmin tarkentaa erilaisia esineitä, asioita ja toimintoja. Tällaisia tarkentavia sanoja oli jo yhteensä seitsemän 2. luokalla. Aiemmin ruotsinkielisten oppilaiden verbisanaston käyttöä tutkiessani havaitsin (Grönholm 1993: 188–189), että valtaosa sanoista kuului peruskoulun aikana taajuudeltaan alle 3000:n joukkoon, ja sitä harvinaisempia sanoja oli vain vähän. Sijaluvultaan alle 3000:n joukkoon kuului 4. luokalla n. 90 % sanoista, 6. luokalla n. 80 % sanoista ja 8. luokalla n. 70 % sanoista. Neljäsluokkalaisten sanoista peräti 60 % kuului sijaluvultaan kategoriaan 0–500.

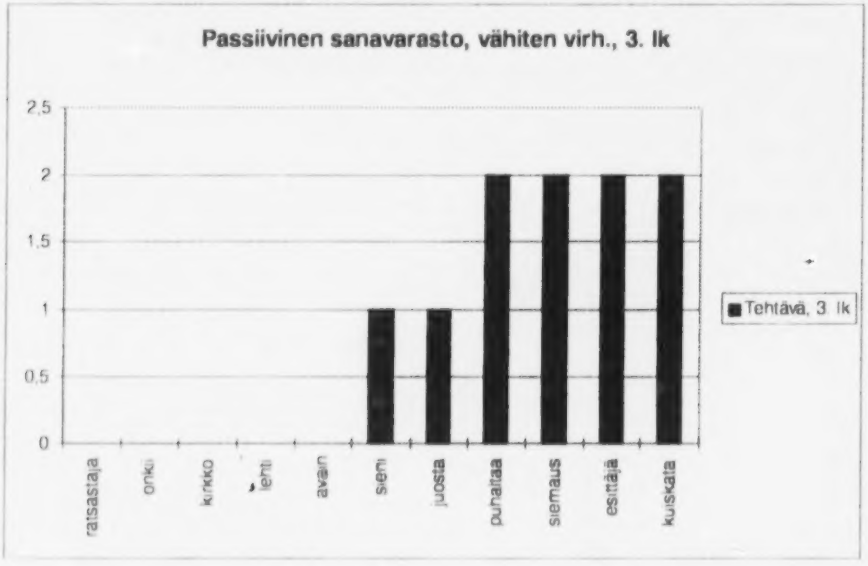


KUVIO 4. Testin 12 helpoimman sanan virhepisteet KI-oppilailla 2. luokalla.

Kolmannella luokalla sanaston hallinnassa ei tapahdu kovin suuria muutoksia. Taitoprofiilissa on kuitenkin havaittavissa se ero, että kaikille tuntemattomien sanojen määrä pienenee, ja lähes kaikki sanat ovat tuttuja noin puolelle oppilaista (23 oppilasta). Kun oppilaat osaavat erilaista sanastoa, viittaa se siihen, että ryhmä on heterogeenisempi. Vähän vanhemmilla oppilailla on enemmän erilaisia harrastuksia ja intressejä, jotka vaikuttavat siihen, minkälaista sanastoa kukin on omaksunut. Kaikkein eniten ongelmia (yli 18 virhettä kussakin) ovat 3. luokalla aiheuttaneet sanat *hintelä* (9466), *kiulu* (ei Ts), *lukki* (ei Ts), *tykki* (5842) ja *ravistunut* (ei Ts) (ks. kuvio 5). Kaikki kolmasluokkalaiset KI-oppilaat ovat osanneet sanat *ratsastaja* (3100), *onkia* (4701), *kirkko* (196), *lehti* (330) ja *avain* (3740) (ks. kuvio 6).



KUVIO 5. Testin 11 vaikeimman sanan virhepisteet KI-oppilailla 3. luokalla.



KUVIO 6. Testin 11 helpoimman sanan virhepisteet KI-oppilailla 3. luokalla.

Miten sitten on selitettävissä, että nuoremmat 2. luokan oppilaat ymmärsivät lähes yhtä hyvin sanoja kuin 3. luokan oppilaat? Todennäköisesti tärkein syy on aiemmin mainituissa suomenkielisissä vapaa-ajanharrastuksissa, joita toisluokkalaisilla oli enemmän. Toisella luokalla harrastusten ja sanastotestin välinen korrelaatio on positiivinen (0.38), kun se 3. luokalla on vain heikosti positiivinen (ei-merkitsevä 0.14). Myös Vuorisen (1992: 50) tutkimuksessa on

havaittu, että vuotta vähemmän kielikylpyopetusta saanut oppilasryhmä pystyi käyttämään L2:ta yhtä hyvin kommunikaatiovälineenä kuin opetusta vuoden kauemmin saanut ryhmä. Syyksi hän on arvellut monenlaisia tekijöitä, mm. kielikylpykielen suuremman osuuden opetuksessa alemmalla luokalla, ja ulkoisia seikkoja, mm. opettajan tiuhan vaihtumisen. Kun omat tutkimusryhmäni olivat saaneet kaiken opetuksen L2 kielellä, on syyn etsiminen kouluopetuksen ulkopuolelta todennäköisintä.

Suomenkieliselle verrokkiryhmälle on suurin osa testin sanoista ollut tuttuja. Toisella luokalla keskiarvotulos oli 30,9 pistettä/40 ja 3. luokalla 31,7/40. Tulokset ovat hieman huonompia kuin Sundmanin (1994: 61) tutkimuksessa, jossa eteläsuomalaiset syntyperäiset oppilaat saivat 2. luokalla 32,3 pistettä ja 4. luokalla 34,9 pistettä. Tämän tutkimukset verrokit ovat kaksikieliseltä paikkakunnalta (Vaasa), ja se voi hieman vaikuttaa heikentävästi tulokseen. Pisteet ovat suunnilleen samalla tasolla kuin aiemmassa kaksikielisiä oppilaita koskevassa tutkimuksessani, jossa 4-luokkalaiset traditionaalista opetusta saaneet oppilaat saivat 31,4 pistettä ja äidinkielenomaista opetusta saaneet kaksikieliset 32,1 pistettä (Grönholm 1995: 60). Eniten virheitä tämän tutkimuksen FI-oppilaat ovat tehneet sanojen *ravistunut*, *koju* ja *hintelä* kohdalla ja muiden sanojen yhteydessä on vain satunnaisia virheitä, jotka hajaantuvat eri oppilaiden kesken.

Tällä testillä on myös varsin hyvä ennustavuus yleiseen koulumenestykseen. Korrelaatio oli 2. luokalla 0.38 ja 3. luokalla peräti 0.68. Tulos on odotuksenmukainen: mitä paremmaksi sanastonymmärtämisen taso tulee, sitä paremmin on mahdollista selviytyä kaikista kouluaineista tämän tutkimuksen kaltaisessa täydellisessä kielikylvyssä. FI-verrokkiryhmältä ei ole käytettävissä vastaavia korrelaatiolukuja, kun oppilaiden todistuksia ei saatu tutkimukseen. Riippuvuuden olettaisi olevan heillä yhtä vahvan. Sundmanin (1994: 82) tulosten mukaan suomenkielisen vertailuryhmän testitulosten (kaikki testit, joista sanastotesti on yksi) korrelaatio lukuaineiden keskiarvoon oli vahva: 2. luokalla 0.43 ja 4. luokalla 0.71.

7 LOPPUPÄÄTELMIÄ

Pietarsaaren varhainen täydellinen kielikylpy näyttäisi antavan hyviä L2-oppimistuloksia. Tuloksissa on kuitenkin huomionarvoista se, että oppilailla on yleensä kielikylpyolosuhteisiin verrattuna varsin paljon kohdekieleen liittyviä vapaa-ajan harrastuksia, jotka tukevat ja nopeuttavat suomen kielen oppimista. Erityisesti 2-luokkalaisilla pojilla harrastusten suuri määrä näyttää vaikuttavan heidän yleiseen koulumenestykseensä positiivisesti. Myös heidän lukemiskokeessa käyttämänsä aika on lyhyempi kuin tyttöjen. L2-kielitaito vakiintuu kuitenkin 3. luokalla, mikä näkyy hajonnan pienenemisenä samoin kuin siinä, että sekä lukemiskokeen että passiivisen sanava-

rastotestin korrelaatiot yleiseen koulumenestykseen tulevat selvästi vahvemmiksi kuin 2. luokalla. Samoin lukemiseen käytetyn ajan ja testin keskinäinen riippuvuus vahvenee, mikä näyttää viittaavan siihen, että ymmärtävän lukemisen taso aletaan saavuttaa.

Kirjallisuus

Andersson, L. & M. Backlund 1998. *Modersmålet i finskt språkbad - mönster i språkbadselevers färdigheter i läsning, skrivning och muntlig kommunikation.* Avhandling. Pedagogiska fakulteten. Åbo Akademi. Vasa.

Buss, M. 1996. Nättejä tyttöjä ja reippaita poikia kielikylvyssäkin. In Buss, M. & Ch. Laurén (toim.) *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta.* Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1966. Vaasa, 101–110.

Björklund, S., M. Buss, M. Heikkinen, Ch. Laurén & H. Vesimäki 1996. *Språkbadselevers möte med närmiljön.* Vasa Universitet. Fortbildningscentralen.

Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Genesee, F. 1987. *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education.* Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers.

Grönholm, M. 1993. *TV on pang pang – verbisanaston kehitys toisen kielen kirjoittamisessa.* Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Vaasa: Maxi Copy.

Grönholm, M. 1995. *Kaksikielisten oppilaiden suomen kielen taidot äidinkielenomaisessa opetuksessa.* Painamaton raportti. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi & Opetushallitus. Vaasa.

Grönholm, M. 1998. *Lexikala färdigheter i finska i åk 7.* Forskningsprojekt vid Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi & Opetushallitus. Vaasa.

Kielikylvyllä suu puhtaaksi. 1997. Täydennyskoulutuskeskus. Vaasan yliopisto. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Lambert, W. E. & G. R. Tucker 1972. *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment.* Massachusetts: Newbury House Publishers.

Laurén, Ch. 1992. Språkbadsskolan i olika språkmiljöer. Teoksessa Ch. Laurén (toim.) *En modell för språk i daghem och skola. Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland.* Vaasa: OyArkmedia Ab, 13– 22.

Melin, L. & M. Delberger 1996. *Lisa lär läsa. Läsinlärning och lässtrategier.* Lund: Studentlitteratur.

Saarela, L. 1991. *Neljäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien sanaston eroista.* Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 33. Oulu.

Sarmavuori, K. 1993. *Äidinkielen opetustieteen perusteet.* Äidinkielen Opetustieteen Seuran Tutkimuksia 8. Helsinki: Yliopistopaino.

Saukkonen, P. & M. Haipus & A. Niemikorpi & H. Sulkala 1979. *Suomen kielen taajuus sanasto.* Porvoo: WSOY.

Sundman, M. 1994. *Tvåspråkigheten i skolan. En undersökning av språkfärdigheten hos en- och tvåspråkiga grundskolelever i Finland.* Skrifter från Svenska institutionen vid Åbo Akademi nr 1. Turku: Åbo Akademis tryckeri.

Swain, M. & S. Lapkin 1982. *Evaluating bilingual education.* Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Westerbacka, S. 1991. *Elever i språkbadsskola: Social bakgrund och tidig språkutveckling.* Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 155. Filologi 19. Vaasa.

Vuorinen, K. 1992. Språkbadselevernas kommunikativa kompetens. Teoksessa Ch. Laurén (toim.) En modell för språk i daghem och skola. Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland. Vaasa: Oy Arkmedia Ab, 35–52.

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 85–99.

PATTERNS OF ENGLISH-FINNISH CODESWITCHING IN FINLAND AND IN THE UNITED STATES.

Helena Halmari, Sam Houston State University
Robert Cooper, University of Tampere

In this paper we investigate the intrasentential codeswitching patterns of two sets of English-Finnish bilingual teenagers in a corpus of 208 bilingual sentences. Two of our subjects live in Finland and two in the United States; therefore, the macro-sociolinguistic situations for them are reversed: for those living in Finland, English is the minority language while for those in the United States, the minority language is Finnish. Despite the fact that our subjects belong to two different, geographically far-apart speech communities, their codeswitching patterns appear to be surprisingly similar. Our investigation into the explanation of the similarities of their codeswitching patters underscores the role of two unifying forces: on the one hand, formal syntax and Universal Grammar seem to provide the general guidelines for switching; on the other hand, the similarities are explained by the need in every speaker to look for the best and the most accurate expressions to convey the meanings attempted during the flow of spontaneous conversation.

Keywords: codeswitching, bilingualism, English-Finnish language contact, Universal Grammar

1 INTRODUCTION

Bilingual codeswitching, the mixing of two (or more) languages within the same conversational exchange and also within the same sentence, has proven to provide intriguing insights into the workings of the bilingual mind, the interplay between the two grammatical systems, and the role of sociolinguistic factors in how the two languages are mixed. The history of codeswitching studies has provided a sizeable list of both the **sociolinguistic or rhetorical functions** for codeswitching (see e.g. Gumperz 1982, Hatch 1976) and the possible **syntactic constraints** for it (e.g. Sankoff & Poplack 1981, Woolford 1983, Di Sciullo, Myusken & Singh 1986, Myers-Scotton 1993, Belazi, Rubin & Toribio 1994, just to mention a few). The sometimes contrasting and controversial results within the field have, for a large part, been caused by the fact that different researchers have been basing their conclusions on data

sets that are not necessarily compatible: they have looked at different language pairs, and the language of speakers in different speech communities, but in addition, the data have often been gathered in inherently dissimilar speech situations, or the methods of data-gathering have been different. Yet the nineteen-nineties have, in a sense, marked a change in codeswitching research, earlier plagued by hasty overgeneralization and disagreement.

Realizing the state of "confusion" in the field, Muysken called in 1991 for a **comparative approach** to codeswitching research. The goal would be to look systematically at small sets of comparable data, where as many variables as possible are kept constant. Ideally, this approach would allow us to focus on the influence of one variable only (be it typological differences, bilingual community norms, or the role of the majority language – all areas which can potentially cause variation in codeswitching patterns). Some researchers have already responded to the call for a comparative approach when looking at codeswitching data (see e.g. Boeschoten 1991, Backus 1992, Treffers-Daller 1992, Bentahila & Davies 1995). The present paper intends to take this comparative approach as well: we will focus on one language pair (English/Finnish) and will investigate a restricted set of codeswitching data gathered from two restricted, yet comparable groups of English-Finnish bilingual teenagers in reasonably comparable situations. One subset of our data was gathered in naturally occurring, spontaneous speech situations in Finland, and the second subset under similar circumstances in the United States. Thus, we are looking at the same pair of languages and codeswitchers of comparable age groups. The major difference between our two subgroups of subjects comes from the reversed sociolinguistic roles of their two languages: for Paul and Helen, who live in Finland, English is the minority language; for Iiris and Irene, who live in the United States, English is the majority language.

This paper focuses solely on sentence-internal switching patterns in English matrix sentences into which Finnish elements are being inserted. (While switching in the opposite direction – the insertion of English elements into Finnish matrix sentences is common in the language of all our four subjects and also follows similar patterns, we are here focusing on English-Finnish switches only. The Finnish-English intrasentential switches by our American Finnish subjects have been described and analyzed in Halmari 1997). We aim at addressing the following two questions: Firstly, does the change in the majority language (in one case Finnish, in the other, English) affect the codeswitching patterns of our subjects? Secondly, since our two sets of subjects have grown up not only in different macro-sociolinguistic environments, but may also have been influenced by different speech community norms (e.g. family lects – cf. Lanza 1997: 8) and since they have never met each other, will this have resulted in differing codeswitching patterns? We argue that if – despite the geographical distance and the possible diffe-

rences in surrounding bilingual speech community norms – bilingual teenagers in Finland and in the United States share certain codeswitching patterns, some universal regulating force or forces must be responsible for these similarities. Specifically, we claim that two major forces interact and play major roles in the production of bilingual speech: (1) the strong sentence-internal syntagmatic relations that have their basis in Universal Grammar and (2) the ever-present need of all speakers (not only bilinguals) to look for the best, most suitable expressions, regardless of their linguistic origin. We will look at both of these regulating forces separately, but let us first say a few words about our subjects and our data.

2 THE SUBJECTS AND THE DATA

The bilinguals living in Finland are Helen, who during the data-gathering was fourteen to fifteen years of age, and her younger brother Paul, who was between eleven and twelve. The mother is Finnish and the father is British, but both parents are bilingual in English and Finnish. Both languages are used regularly within the family: the children address their father in English and their mother in Finnish. When speaking to each other, Helen and Paul use Finnish, but they do mix English in their Finnish; this is mostly done for rhetorical purposes. The estimated distribution of the two household languages is approximately half and half.

Our bilinguals in the United States are Iiris and Irene, who during the data-gathering were between thirteen to fifteen and twelve to fourteen years of age, respectively. Both of their parents speak Finnish as their first language, but the family has lived in the United States since the girls were six and seven years of age. As in the case of Paul and Helen in Finland (who also use the majority language, Finnish, while at home), Iiris and Irene also use mostly English, their societal majority language, when talking to each other or their older brother at home, and while the father is always addressed in Finnish (as Helen and Paul's father is in English), the mother is mostly addressed in English (even though she tends to respond in Finnish). Mixing languages between sentences takes the same patterns as with Helen and Paul: it is often done for rhetorical purposes (jokes, emphasis, quarreling). The overall distribution of the two languages in the household is also approximately fifty percent Finnish and fifty percent English.

The patterns of family bilingualism – "bilingualism within the family in which two languages are spoken" (Lanza 1997: 10) – are rarely identical; in our case, for instance, only the father of Helen and Paul has English as his L1 and, therefore, the bilingual situations and early childhood language exposure of our bilingual teenagers are not, in that regard, comparable. As emphasized by Lanza, the patterns of family bilingualism "are central in the

examination of the bilingual child's language socialization" (1997: 10) and different patterns of exposure may, of course, lead to differing distributions of the two languages and differing patterns of language mixing. However, since we are finding similarities (which we want to explicate), and not differences, our claim is that the parents' backgrounds and proficiencies in the two languages as well as the early language exposure patterns (in Helen and Paul's case, simultaneous acquisition of the two languages, and in Iiris and Irene's case, successive acquisition of the two languages) do not seem to cause differences in codeswitching patterns, nor does the macro-sociolinguistic situation. Both Helen and Paul in Finland and Iiris and Irene in the United States mix their two languages in both directions and according to the same syntactic principles. In the data that form the basis for this paper, within English conversations, Finnish lexical elements are inserted into the English sentences **without distorting the syntax of either language**. The following sentences from Paul and Irene are examples (for the sake of clarity, the names of our subjects living in Finland are followed by F and the names of the subjects in the United States are followed by US):

(1) Paul: ... he'd **won a** *palkinto* for being the best *ohjaaja*
"prize" "director" (Paul/F 30,31)

(2) Irene: I always tell Iiris to **put the** *päiväpeitto* on her bed so that the cats
"bedspread"
won't come and lay their eggs on there. (Irene/US 12/5/94)

Our data are part of two longitudinal codeswitching data sets collected by each author. The sentences for this paper were drawn from the years 1994–96, and they consist of **208 intrasentential codeswitches into Finnish within English sentences**. The data were gathered in the following manner: the sentences were written down immediately after they occurred during the on-going, spontaneous discourse which the authors took part in or observed. Thus, all the sentences have occurred naturally and spontaneously, in the flow of discourse, and without elicitation. While recording the sentences by writing them down immediately after their occurrence will not allow us to go back and re-listen to them, we have found that this method of data gathering allows us to access language-mixing patterns which are guaranteed to be uninhibited by the presence of the tape-recorder or the video-camera.[1]

---

[1] As rightly pointed out by an anonymous reviewer of this article, investigating isolated sentences drawn from flowing spontaneous conversation is problematic in that it does not allow us to look at the role of prosody and discourse context in these bilingual sentences. However, our goal here is to focus on syntagmatic relations and/or lexical choice. For articles on the discourse features of our Finnish American subjects, see Halmari 1993a and Halmari & Smith 1994. The latter article also touches the issue of prosody and its function as one of the several contextualization cues in bilingual conversation.

As we will show, the switching patterns are qualitatively surprisingly similar; yet there are some quantitative differences in how much our subjects switch. Helen, the older sibling of our subjects in Finland, tends to keep her two languages more compartmentalized and she attempts (even consciously, as some word-searches indicate) to address her father using only English; therefore, from Helen, we have only nineteen instances of intrasentential codeswitches where Finnish words are inserted into English sentences. This, we argue, is mainly due to the fact that since early childhood, Helen became used to addressing her father in more or less monolingual English. The younger sibling, Paul, on the other hand, mixes his two languages freely and frequently, in the same way that Iiris and Irene do. From Paul we have ninety-two Finnish insertions into English sentences; from Iiris and Irene together ninety-seven (Table 1):

TABLE 1. The subjects and the number of switches into Finnish.

	Age	Number of Finnish insertions into English sentences
Bilinguals in Finland		
Paul	11–12	92
Helen	14–15	19
Bilinguals in the U.S.		
Irene	12–14	49
Iiris	13–15	48
Total		208

3 THE ROLE OF UNIVERSAL GRAMMAR IN BILINGUAL CODESWITCHING

In addition to sentences (1–2) above, the following sentences (3–7) are prototypical examples produced by Finnish/English bilinguals (see e.g. Lehtinen 1966, Hirvonen 1985, Pietilä 1989, Lauttamus 1991, 1992, Halmari 1997) and other language pairs exhibit the same pattern (see e.g. Oksaar 1972 for Estonian/Swedish and Estonian/English, Myers-Scotton 1993 for codeswitching between different African languages, Hassinen 1997 for Estonian/Finnish, and Andersson 1992 and Boyd 1993 for Finnish/Swedish, just to mention a few). Words and phrases from the so-called embedded language are inserted into the so-called matrix language according to very similar principles. Examples (3–7) illustrate the switching patterns in those bilingual

sentences which are the focus of this paper: English matrix sentences into which Finnish lexical elements have been inserted:

(3) It's horrible when they give you an injection at the dentist's. **The** *neulänkärki*
"needle point"
is nowhere near the tooth and afterwards your whole mouth is *puutunut*.
"numb"
(Paul/F 45,46)

(4) If you're going to the shops, Dad, could you **get** me **some** *hiusmuotoiluvaahto*?
"hair styling mousse"
(Helen/F 1)

(5) Can you **put that** *viltti* in there--on there.
"blanket" (Iiris/US 1/26/95)

(6) Mom, there's a vacuum cleaner **in the** *eteinen*.
"hall" (Irene/US 12/26/94)

(7) Could I just wash my hands *tässä vaiheessa*?
"at this point" (Iiris/US 6/6/94)

All these are English sentences, despite the fact that Finnish lexical elements have been inserted into them. The insertion follows a clear pattern (for details, see Halmari 1997): the functional elements, such as determiners – as *the* in (3) and (6), *some* in (4), and *that* in (5) – tend to come from the matrix language, English, whereas the content words (nouns such as *neulänkärki* "needle point," *hiusmuotoiluvaahto* "hair shaping mousse," *viltti* "blanket," *eteinen* "hall," the adjectival past participle *puutunut* "numb," and adjunct phrases (*tässä vaiheessa* "at this point") are inserted from Finnish, the embedded language. This follows the pattern which has been formalized as the Matrix Language Frame Model by Myers-Scotton (1993) and which we claim adheres to a somewhat more specifically definable syntactic principle, namely that when there is a case-assignment or agreement relation between two sentence elements, the element which is to be assigned case, needs to include a so-called language-carrying element, the language of which is going to be the same as the language of the case-assigner. In Chomsky's Government and Binding approach this strong syntagmatic relationship between the case-assigner and the case-assignee is referred to as "the principle of government" (see Chomsky 1988; and for details in codeswitching data, Di Sciullo, Muysken & Singh 1986, also Halmari 1993b and 1997). Thus, for instance, in (3) the subject NP *the neulänkärki* needs to have the English determiner, because it is assigned case (nominative) by the INFL of the verb – the English is – either under government or under spec-head agreement (see e.g. Haegeman 1995: 166, 178n10). The second switch in example (3) is the subject complement *puutunut* "numb" in the clause "afterwards your whole mouth is *puutunut*." The phrase *puutunut* can be entirely in Finnish (without any English language-carrying elements) because copulas (here the

preceding English *is*) are not case-assigning verbs. In (4) the direct object NP *some hiusmuotoiluvaahto* "some hair styling mousse" is governed and assigned case by the English verb *get*; therefore we find the English language-carrying determiner *some*. The same applies to (5): the language of the case-assigning verb *put* needs to match the language of the determiner (*that*) in the NP to which it assigns case. In (6), within the prepositional phrase *in the eteinen* "in the hall" the object of the preposition *the eteinen* has a functional element (the determiner *the*) from English to serve as the language-carrying element to tie the object of the preposition to the language of its governing preposition *in* (in other words, *in* and *the* need to match; *eteinen* can come from Finnish). Sentence (7) is an example of a switched adjunct *tässä vaiheessa* "at this point." Since adjuncts are not governed by any sentential elements from outside their own phrasal boundaries, this adjunct, for instance, does not have to include any English elements; it can be monolingually Finnish.

The above-described syntactic tendency is a strong one. It means that we can talk in terms of "acceptable" and "unacceptable" codeswitches in the same way that we can talk about acceptable and unacceptable structures in ordinary monolingual discourse. Thus sentence (3) above could not, we claim, have the Finnish word *neulankärki* ("needle point") without the English article:

(3') **Neulankärki* is nowhere near the tooth.
"Needle point"

and sentence (4) could not be in the following form

(4') *... could you get me *vähän hiusmuotoiluvaahtoa*?
"some hair styling mousse"

with a Finnish determiner-like element *vähän* as opposed to the English one (*some*), since the language of *vähän* would not "match" with the language of the English case-assigning verb *get*. This, we believe, is because codeswitching has its roots in Universal Grammar (UG) and we claim that UG regulates, to a great extent, bilingual sentence production[2]. This leads to an overall impression of a matrix language and accounts for the fact that the bilingual sentences of our subjects, for instance, whom no-one has taught to codeswitch and whom the Atlantic Ocean separates, follow the same syntactic patterns[3].

---

[2] Due to space limitations, the full technical details of the realization of this UG-based principle have been omitted here. We refer the interested reader to Di Sciullo, Muysken & Singh 1986 and Halmari 1993b, 1997.

[3] This syntactic constraint also leads to a pattern of mixing which looks almost (if not completely) identical to borrowing, and has led some researchers to claim that it, in fact, is borrowing (Poplack, Wheeler & Westwood 1987 call it "nonce borrowing"); others (e.g. Lauttamus 1991, 1992) claim that codeswitching and borrowing are the opposite ends of the same continuum.

If Universal Grammar sets the deep abstract principles of language (e.g. Chomsky 1988), it should also play a role in bilingual competence – as reflected in bilingual language production. However, while many similarities in bilingual sentences can be accounted for by the adherence of these sentences to the principles of Universal Grammar, we claim that bilingual sentences also reflect another strong tendency. This tendendy is dictated by the universally shared need in all speakers to look for the best possible expressions to match the meanings to be conveyed.

4 THE ROLE OF THE NEED FOR EFFICIENT COMMUNICATION

While bilinguals are to a great extent guided and even constrained by the principles of language switching that find their origin in Universal Grammar, we argue that in addition to grammatical principles as regulators of monolingual as well as bilingual speech production, the ever-present need to look for the best, most efficient and most effective means of communication might be another guiding force in both mono- and bilingual speech production. This is a force that, at the level of on-line production, possibly interacts with the forces at the level of syntax.

The need to look for the best possible words to express the ideas to be communicated was noted early on by Leopold (1949), who in his often-cited classic diary study of bilingual language acquisition writes about his infant daughter Hildegard that: "[...] she chose words from both languages as carriers of her communications, and combined them into utterances with no regard for their linguistic provenience [*sic*]" (Leopold 1949: 186; see also Lindholm & Padilla 1978: 334). When we start looking at what **kind of** Finnish content morphemes our subjects insert into their English sentences, we quite often find that these are not just any Finnish content words used at random (even though this also sometimes is the case). Below, we will give examples of different kinds of switches which may all be triggered by different immediate factors; however, while recognizing the fact that speculation on psychological processes such as speech motivations will necessarily lack empirical verification, we claim that no matter which language a bilingual resorts to, one of the bottom line general motivations could be the desire to achieve fluent, effective communication.

4.1 Individual lexical gaps

The most obvious reason for the insertion of lexical elements from Finnish is, naturally, a lexical gap in the vocabulary of the speaker. Due to the compart-

mentalization of the use of their two languages, our subjects do not have an identical command of English and Finnish in all the areas of life. (In fact, few people are equally fluent in every area of life, even if they are monolingual speakers). Sentence (8) is not an example of language-mixing *per se*; rather, it stands as an example of metalinguistic talk and we are including it to emphasize the obvious role of individual lexical gaps as triggers for language switching. Paul is clearly reluctant to codeswitch here; he **doesn't want** to insert the Finnish word *asiantuntija* in the ongoing monolingual English conversation. But, paradoxically, in order to avoid codeswitching, he needs to resort to a metalinguistic question, which by definition includes a switch; i.e. he "sidesteps" from the flow of conversation in order to ask what *asiantuntija* is in English. Note again the indefinite article *an* in front of the switched element:

(8) Paul: Last night ... -What do you call an *asiantuntija*?
Dad: An expert.
Paul: Last night, an expert said that ... (Paul/F 6)

In (8), the explicit question provides direct evidence of the lexical gap in Paul's vocabulary. This type of metalinguistic talk is quite usual in any multilingual family, and we want to underscore that this is not really an instance of "voluntary" codeswitching. It is, rather, a case where codeswitching takes place as a last resort.

4.2 Temporary individual gaps

Example (8) above is an example of a clear lexical gap which, in a bilingual situation, will trigger a switch of language, unless the speaker comes up with a circumlocution. Sometimes the lexical gap is a temporary one. The bilingual knows both words, but the Finnish word in that particular speech situation (for whatever reason) is accessed faster:

(9) Somebody wanna **hand** me **the** *kartta*. *Map*. (Irene/US 6/12/94)
(10) You **stole my** *sanat*. *Words*. (Irene/US 7/4/95)
(11) Dad: What's this magazine, Helen?
Helen: Nothing important. It's **for the** *paperikeräys*. It's *waste-paper*. (Helen/F/6)

In (9–11), both Irene and Helen, after the switched word, resort to immediate self-repair: Irene provides the exact equivalent for the switched (more quickly accessed) Finnish word: the words *map* (9) and *words* (10) are direct translation equivalents for the Finnish words *kartta* and *sanat*, respectively. In (11), the exact translation for *paperikeräys* would be, e.g., "waste-paper collection" and this meaning is well conveyed by Helen's quick added remark

which contains the central notion: waste-paper. It is to be noted that all the above examples (8–11) adhere to the syntactic principle of language mixing: all the switched Finnish words are preceded by English functional elements – here the English determiners – which function as language-carriers. In (9), for instance, we do not have "*?Somebody wanna hand me *kartta/kartan*" with the governed object NP completely in Finnish. The definite article in front of *kartta* cannot be omitted, since it is needed to function as a language carrier. Similarly, we do not have "*?You stole *mun sanat*" with the governed direct object completely in Finnish; the determiner *mun* "my" would need to be in the same language as the verb.

All the examples in (9–11) can be seen as indications of the bilingual speakers' underlying need to draw lexical material primarily from one and the same language. This need is sometimes dictated by the speech situation: the speaker is in the "English-speaking mode," rather than the "Finnish-speaking mode." In situations triggering the monolingual mode, this primary need (if maximally fulfilled) would normally lead to monolingual language production; however, these examples (9–11) illustrate that lexical access in bilingual speakers is sometimes blocked by the other-language material which is (maybe accidentally) accessed faster (see also Lindholm & Padilla 1978). This accidental access to the embedded language lexicon is demonstrated explicitly by the fact that even when the bilingual does not self-repair the switched word by giving a translation equivalent as above, they **know** in most cases what the English word would be. In examples (12) and (13) below, after having switched into Finnish within their English matrix sentences, the speakers were casually asked whether they knew the switched word in English. In the case of (12), Irene produced the word *sheet* immediately and when asked why she had just seconds previously used the Finnish word *lakana+s* (inflected for the English plural), she answered that she had forgotten what it was in English. After Iiris had produced (13), she was, again casually, asked why she had not said *lane* instead of the Finnish *kaista*. She answered that she had not remembered the English word. Example (14) illustrates a stretch of discourse between the codeswitcher and the ever-curious codeswitching researcher:

(12) I **changed my** *lakanas*, and I'm actually gonna start making my bed again.
sheet+PL (Irene/US 9/15/96)

(13) How come you didn't go **on the other** *kaista*?
"lane" (Iiris/US 1/18/96)

(14) Iiris: I **have a** *mustelma* here.
Mom: What's "mustelma" in English?
Iiris: I think it's bruise. (Iiris/US 20/9/96)

In these cases the Finnish word was accessed faster and since the situation was bilingual, it did not outlaw the use of the Finnish word (the other interlocutors were mixing the two languages as well).

The switches here again adhere to the UG-principles (or tendencies) of language mixing: they are preceded by language-carrying elements. Comparison of examples (10) and (12) does reveal an interesting morphological detail, however: in (12) the English plural ending has been attached to the Finnish word: *lakana+s*, while in (10) the word *sana+t* carries Finnish inflectional morphology. Variation in the source of the plural inflection--whether from English (*lakana+**s***) or from Finnish (*sana+**t***) seems to be allowed as long as the UG-based requirement for the presence of **one or more** language carriers in case-assigned phrases is satisfied. In (10) above, the case-assigning English verb *stole* requires its direct object to include an English language-carrying element; this requirement is satisfied by the presence of the English determiner *my*; thus, the head noun *sanat* no longer necessarily needs the English plural as a language carrier. In (12), on the other hand, the speaker chose to include two English markers, the determiner *my* and the English plural inflection: *my lakana+s*. Similar variation can be seen in (19) and (20) below.

4.3 Connotative mismatches

Sometimes the lexical gap is not an individual lexical gap, but rather, there is a mismatch in the connotations between the English and the Finnish elements (see e.g. Myers-Scotton & Jake 1995, Malakoff & Hakuta 1991: 146), and the exact meaning of the concept is simply better and more accurately communicated in one language or the other. Several of our mixed sentences are illustrations of switching due to the fact that the Finnish words are better suited to communicate the exact meanings intended than the (more or less vaguely) corresponding English words:

(15) There was some *kermaviili* left over, so I'm **making a** *maustekakku*. (Helen/F 7,8)

(16) Guess what I put **in this** *viili* ...? (Paul/F 39)

(17) One **of the** *isoset* is half English--his mother comes from Wolverhampton. (Helen/F16)

(18) Look at that post over there. You can **see a** *lumihiutale* on it. (Paul/F 13)

While the words *kermaviili* (15) and *viili* (16) could, in theory, be translated into English as "sour cream" and "soured whole milk," for the bilingual speaker in Finland, the most adequate means of referring to these food items is clearly the use of the original Finnish words. When baking a Finnish "spice

cake" in Finland, using a Finnish recipe, the best, the most accurate, and the most adequate word to refer to it, is the Finnish word *maustekakku* (15). In (17), the word *isoset* (roughly – but not quite accurately translated as the "big ones") has a special meaning referring to youth leaders working on Finnish Lutheran confirmation camps – these *isoset* are quite often only a year older than the campers themselves and have been confirmed the previous year. There is no better way to refer to this concept than to use the Finnish word. (18) is a somewhat different case: an obvious equivalent for *lumihiutale* exists: "snow flake." However, for our bilingual speaker, familiar with both British and Finnish winters, Finnish snow flakes clearly carry some special distinguishing connotative quality; hence, the switch.

The following examples are further illustrations of similar connotative gaps between English and Finnish as triggers of mixed utterances. These sentences come from the speech of our subjects living in the United States:

(19) You **take these two** *ukkelit*, and you put them behind your back. (Irene/US 11/28/94)
(20) They **have** always *hepulis*. (Irene/US 11/23/94)
(21) And it's also that I don't *viihdy* here. (Iiris/US 10/30/96)
(22) That's because I didn't **have any** ... *lihapullaa* with it. (Irene/US 1/28/96)

None of the italicized Finnish words have true English equivalents with exactly the same connotations. *Ukkelit* has the approximate meaning of "little, oldish, guys" (the speaker is referring to small plastic toys found inside cereal boxes); *hepuli* is a "giggling fit" but *hepuli* is just a funnier word. The Finnish verb *viihtyä* can be translated as "be/feel happy" but there is no one word in English with this exact meaning. And when referring to meatballs made using a Finnish recipe, what would be a better word to refer to them than the Nordic *lihapulla*?

Finally, compare the bilingual girls Helen and Irene involved in baking, one in Tampere, the other in Texas:

(23) Dad: Are you coming in here, Helen?
Helen: Yes, but only to **make some** *piparkakkutaikina*. (Helen/F H5)
(24) Mom, could you **put some** *jauhoo* to this? (Irene/US 3/16/96)

Both girls know the words for gingerbread-dough and flour (Helen explicitly uses the word *gingerbread* within the same discourse.) However, it is the baking activity which causes the activation of the Finnish content words and triggers the switching – it is a "universal" of a different level: with their

respective Finnish-speaking mothers, both girls have learned to bake "in Finnish."[4]

4.4 Previous discourse triggering the mix

Another possible reason for Finnish words popping up in English sentences is a discourse-related one. The Finnish word may be made more readily accessible to the bilingual speaker due to the fact that it has just occurred in the immediately preceding monolingual Finnish turn.

(25) Dad: Se oli *piilossa*.
Iiris: Well, it wasn't a very good *piilo*. (Iiris/US 20/8/96)
(26) Mom: Haluaks sää *maustaakin sen*?
Iiris: Oh YOU could *maustaa sen*. (Iiris/US 2/27/96)
(27) Irene: Katotaanko vielä jos löytyy *vitivalkonen*. I **want a** *vitivalkonen*.
(Irene/US 7/7/95)

Examples (25) and (26) are illustrations of Iiris responding with an English sentence to the previous Finnish discourse turns. However, in both instances the content word *piilo* "hiding place" and the whole phrase *maustaa sen* "season/spice it" are in Finnish, most likely due to the fact that they had just appeared in Finnish in the previous speakers' turns and were thus easily accessible. Example (27) is Irene's bilingual discourse turn. She is looking for a pure white chair for her room in a furniture store. Her first sentence is in Finnish; her second sentence is in English. However, the Finnish word *vitivalkonen* in the first sentence triggers her to repeat it in Finnish in her second sentence as well, rather than translate it into English to produce a monolingual English sentence. Also, the term *vitivalkonen* may have been inserted into the English sentence not only because it occurred in the speaker's previous sentence but perhaps also because of a slight connotative gap: the intensifying *viti* is not exactly the same as "pure white," which would be "puhtaan valkoinen". There is rarely just one explanation for language mixing.

---

[4] Note the variation in the realization of the Finnish partitive ending: in (23) *piparkakkutaikina* "gingerbread-dough" has no overt case ending; (24) is marked for the Finnish partitive (*jauho+a* "flour+PARTITIVE"). Since the element *some* in both instances fulfills the requirement for the language carrier, this variation is possible.

5 SUMMARY

Our data indicate that the overall similarities in the codeswitching patterns of the two sets of teenagers (in Finland and in the United States) are quite striking. Finnish words are inserted into English sentences according to the same syntactic principles on both sides of the Atlantic. This fact rules out the surrounding local speech community as a major influence regulating codeswitching patterns and leads us to look for an account for what seem to be universal tendencies within two major areas: in the role of strong sentence-internal syntagmatic relations that have their basis in Universal Grammar and in the role of the ever-present need of all speakers (not only bilinguals) to look for the best, most appropriate expressions, regardless of their linguistic origin.

References

Andersson, P. 1992. Children's code-switching and the dynamics of language dominance. In *Code-switching summer school*. (Pavia, Italy, 9–12 September 1992.) Strasbourg: European Science Foundation, 263–265.

Backus, A. 1992. Variation in codeswitching patterns. In *Code-switching summer school*. (Pavia, Italy, 9–12 September 1992.) Strasbourg: European Science Foundation, 251–262.

Belazi, H.M., E.J. Rubin & A.J. Toribio 1994. Code switching and X-bar theory: the Functional Head Constraint. *Linguistic Inquiry* 25 (2), 221–237.

Bentahila, A. & E.E. Davies 1995. Patterns of code-switching and patterns of language contact. *Lingua* 96, 75–93.

Boeschoten, H. 1991. Asymmetrical code-switching in immigrant communities. In *Papers for the workshop on constraint, conditions and models*. (London, 27-29 September 1990.) Strasbourg: European Science Foundation, 85–100.

Boyd, S. 1993. Attrition or expansion? Changes in the lexicon of Finnish and American adult bilinguals in Sweden. In K. Hyltenstam & Å. Viberg (eds.) *Progression and regression in language: sociocultural, neuropsychological, and linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 386–411.

Chomsky, N. 1988. *Lectures on government and binding: the Pisa lectures*. Dordrecht: Foris.

Di Sciullo, A.-M., P. Muysken & R. Singh 1986. Government and code-mixing. *Journal of Linguistics* 22, 1–24.

Gumperz, J.J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Haegeman, L. 1995. *Introduction to government and binding theory*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.

Halmari, H. 1993a. Code-switching as an evaluative device in bilingual discourse. *Issues in Applied Linguistics* 4 (1), 91–118.

Halmari, H. 1993b. Structural relations and Finnish-English bilingual code-switching. *Linguistics* 31 (6), 1043–1068.

Halmari, H. 1997. *Government and codeswitching: explaining American Finnish*. Amsterdam: Benjamins.

Halmari, H. & W. Smith 1994. Code-switching and register shift: evidence from Finnish-English child bilingual conversation. *Journal of Pragmatics* 21 (4). 427– 445.

Hassinen, S. 1997. Bilingualism in closely related languages. Ms. University of Oulu.

Hatch, E. 1976. Studies in language switching and mixing. In W.C. McCormack & S.A Wurm (eds.) *Language and man: anthropological issues*. The Hague: Mouton, 201–214.

Hirvonen, P. 1985. Investigating the language of Finnish Americans: an example of a departmental research project. In J. Tommola & K. Battarbee (eds.) *CDEF 84: Papers from the conference of departments of English in Finland*. Turku: University of Turku, 65–76.

Lanza, E. 1997. *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Lauttamus, T. 1991. *Borrowing, code-switching*, and *shift* in language contact: evidence from Finnish-English bilingualism. In M. Ojanen & M. Palander (eds.) *Language contacts east and west*. University of Joensuu. Studies in languages 22, 32–53.

Lauttamus, T. 1992. Lainaaminen ja koodinvaihto: havaintoja amerikansuomalaisten kielestä. *Virittäjä* 1, 3–16.

Lehtinen, M. 1966. An analysis of a Finnish-English bilingual corpus. Indiana University. Doctoral dissertation.

Leopold, W.E. 1949. *Speech development of a bilingual child: a linguist's record*, Vol. iii: *grammar and general problems*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.

Lindholm, K. & A.M. Padilla 1978. Language mixing in bilingual children. *Journal of Child Language* 5, 327–335.

Malakoff, M. & K. Hakuta 1991. Translation skill and metalinguistic awareness. In E. Bialystok (ed.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 141–166.

Muysken, P. 1991. Needed: a comparative approach. In *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: theory, significance and perspectives*. Strasbourg: European Science Foundation, 253–272.

Myers-Scotton, C. 1993. *Duelling languages: grammatical structure in codeswitching*.Oxford: Oxford University Press.

Myers-Scotton, C. & J.L. Jake 1995. Matching lemmas in a bilingual language competence and production model: evidence from intrasentential code switching. *Linguistics* 33, 981–1024.

Oksaar, E. 1972. Spoken Estonian in Sweden and the USA: an analysis of bilingual behavior. In E.S. Firchow, K. Grimstad, N. Hasselmo & W.A. O'Neil (eds.) *Studies for Einar Haugen: presented by friends and colleagues*. The Hague: Mouton, 437–449.

Pietilä, P. 1989. *The English of Finnish Americans with reference to social and psychological background factors and with special reference to age*. Annales Universitatis Turkuensis B, 188.

Poplack, S., S. Wheeler & A. Westwood 1987. Distinguishing language contact phenom ena: evidence from Finnish-English bilingualism. In P. Lilius & M. Saari (eds.) *Proceedings of the sixth international conference of nordic and general linguistics in Helsinki, 18–22 August 1986*. University of Helsinki. The Nordic Languages and Modern Linguistics 6, 33–56.

Sankoff, D. & S. Poplack 1981. A formal grammar for code-switching. *Papers in Linguistics* 14 (1), 3–46.

Treffers-Daller, J. 1992. A comparative perspective on language mixture. In *Code-switching summer school*. (Pavia, Italy, 9–12 September 1992.) Strasbourg: European Science Foundation, 237–249.

Woolford, E. 1983. Bilingual code-switching and syntactic theory. *Linguistic Inquiry* 14 (3), 20–536.

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 101–114.

VUORONLOPPUISET ONGELMAT JA NIIDEN KORJAAMINEN VÄLIKIELEN INSTITUTIONAALISESSA KESKUSTELUSSA

Marjut Johansson
Turun yliopisto

In this paper, I discuss the interlanguage conversation as a process in an institutional setting. The interaction type in question is language profiency interview and the material discussed is a series of interviews of French language learners whose mother tongue is either Finnish or Swedish. These interviews are compared to non evaluative interviews of French learners in Sweden.

The material is analysed from the point of view of the problems repaired in the conversation. These repairs may be learner or teacher initiated. The repairs are initiated for different reasons and the different type of repairs are analysed. Then the differences between the Finnish French learner groups are compared to the repairs in the interviews of the Swedish students.

Keywords: interlanguage conversation, language proficiency interview, repair, turn-taking

1 JOHDANTO

Käsittelen esityksessäni välikielen keskustelua yhdessä vuorovaikutustilanteessa, koehaastattelussa. Erityisenä tarkastelun kohteena ovat opiskelijan vuoron rakentamisessa ilmenevät ongelmat ja niiden vaikutus nk. siirtymätilaan. Ongelma on ymmärrettävä tässä yhteydessä väljästi: ongelma voi liittyä kielellisen muodon tuottamiseen tai vuoron rakentamiseen ja päättämiseen. Ongelma tarkoittaa siis sitä, että vuoron rakentaminen muuttuu korjaamisen vuoksi. Korjauksen voi aloittaa joko kielenoppija tai opettaja.

Tutkimus jatkaa Elon (1993) aloittamaa ranskan opiskelijoiden välikielen tarkastelua. Elon tutkimus perustui koehaastatteluihin ja pyrki kartoittamaan ruotsin- ja suomenkielisten opiskelijoiden leksikaalis-syntaktisia eroja. Tarkoitukseni on tarkastella samanlaista korpusta toisesta näkökulmasta. Lähtökohtanani on myös välikielen tutkimus, mutta pyrin yhdistämään siihen keskustelunanalyyttisen näkökulman. Tarkastelun kohteena on

vuoron rakentuminen silloin, kun siinä ilmenee jotakin ongelmallista ja vuoro päättyy sen vuoksi. Tavoitteena on kuvata ongelman merkitsemistä ja korjaamista ja verrata eri opiskelijaryhmiä keskenään. Oletuksena on, että eri ongelmat heijastavat myös vuorovaikutuskäyttäytymistä.

Analyysissa tarkastellaan äidinkieleltään ja kansallisuudeltaan erilaisia opiskelijoita (suomi-ruotsi; suomalainen-ruotsalainen). Kulttuurienväliset vuorovaikutustyylien erot saattavat vaikuttaa vuorovaikutuskäyttäytymiseen. Mm. Mauranen (1994) on raportoinut suomalaisten opiskelijoiden pyrkimyksestä vältellä virheiden tekemistä ja siitä, miten se johtaa keskustelemattomuuteen. Tarkastelen institutionaalisen keskustelun korjaamista, joka voi korostaa kasvojen uhan määrää, sillä se kiinnittää huomion ongelmiin ja lisää vuorovaikutuksen asymmetrisyyttä (kasvot välikielen keskustelussa ks. Piirainen-Marsh 1996).

2 VÄLIKIELEN PRAGMATIIKKA

Välikielen pragmatiikka voidaan määritellä suppeasti, jolloin tarkoitetaan oppijan kommunikatiiviseen kompetenssiin liittyvän pragmaattisen ja diskursiivisen tiedon tutkimista (Blum-Kulka, House & Kasper 1989: 9). Laajan määritelmän mukaan se on kielellistä toimintaa kontekstissa tutkiva tieteidenvälinen ala, joka kuuluu kahteen eri tutkimussuuntaukseen: toisen kielen oppimisen tutkimukseen ja yhteen pragmatiikan osa-alueeseen (Kasper & Blum-Kulka 1993: 3). Tässä esityksessä korostuu viimeksi mainittu näkökulma: tarkastelen kielenoppijan puhetta toimintana. Toimintaa pidetään prosessina, joka tuotetaan tietyssä kontekstissa (vrt. mt: 3–4). Tarkastelen siis välikieltä pragmaattisesta näkökulmasta, keskusteluna.

Vuorovaikutuksen näkökulmasta kielenoppijan puhetta on tarkasteltu Arja Piirainen-Marshin (1994) mukaan pääosin kolmessa suuntauksessa: **normatiivisessa** (puheaktipragmatiikka, välikielen virheet ja puutteet, puhekäyttäytymisen säännöt), **ongelmakeskeisessä** (kommunikaatiostrategioiden käyttö, puheen modifiointi, ymmärtäminen) ja **keskustelunanalyyttisessa** (välikieli vuorovaikutuksena). Omassa analyysissani yhdistyvät toinen ja kolmas suuntaus. Ongelmakeskeinen lähestymistapa valottaa sitä, miten kielenoppijat suhtautuvat vuorovaikutuksessa syntyviin esteisiin, ja heidän toimintaansa tällaisessa tilanteessa (Faerch & Kasper 1983a, 1983b, 1983c, Nikko 1990, Piirainen-Marsh 1994, Tarone 1983, Tarone & Yule 1989, Wagner 1996). Näitä esteitä tarkastellaan tässä keskustelussa ilmenevänä korjaamisena (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977, Kalin 1995, Piirainen-Marsh 1996, Reich 1991).

Ongelmakeskeiset ja keskustelunanalyyttiset välikielen tutkimukset perustuvat erilaisiin kielenoppimistilanteisiin tai simuloituihin tilanteisiin, mutta erityisesti on korostunut luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus,

jossa on analysoitu joko opettajan tai oppilaan puhetta (ks. mm. Larsen-Freeman & Long 1989, Cicurel 1996, Nunan 1991). Kielitaitohaastatteluja on myös tutkittu muutamasta muusta näkökulmasta, jolloin esimerkiksi puhujan, teeman, tehtävän tai sukupuolen vaikutusta keskusteluun on analysoitu (Ross & Berwick 1992; Young & Milanovic 1992), mutta kielitaitohaastatteluja ei ole tarkasteltu vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tavoitteenani on siis yhdistää ongelmakeskeinen ja keskusteluanalyyttinen välikielen pragmaattinen lähestymistapa kielitaitohaastattelujen analyysiin.

3 VUORON LOPPU JA KORJAUSJÄSENNYS

Keskustelunanalyysin perusnäkemyksen mukaan tavallisessa keskustelussa vuoronvaihto on yleensä sujuvaa. Normaaliuden käsite ilmenee esimerkiksi siinä, että termillä *keskeyttäminen* kuvataan tilannetta, jossa vuoroa ei ole saatu vietyä normaalisti loppuun (Hakulinen 1997: 34).

Miten vuoro sitten voi päättyä? Perusnäkemys on, että ns. tavallisessa arkikeskustelussa vuoro voi olla lyhyt, yhdestä sanasta tai lausekkeesta koostuva, tai se voi koostua useammasta rakenneyksiköstä (ks. mt: 42). Vuorojen vaihtuminen tapahtuu *siirtymän mahdollistavassa puhujanvaihdoskohdassa (SMK)* tai lyhyemmin *siirtymätilassa (transition relevance place* TRP) (mt: 42, 45), jossa jokin vuoron rakenneyksikkö päättyy. Rakenneyksikkö voi olla sana, lauseke, lause tai yhdyslause (mt: 42). Siirtymän mahdollistava puhujanvaihdoskohta on sellainen, jossa puheenvuoron käyttäjä valitsee seuraavan puhujan, vastapuhuja voi itse valita vuoron tai parhaillaan äänessä oleva puhuja voi jatkaa niin kauan kunnes joku muu ottaa vuoron (mt: 45–46).

Korjaamista pidetään yhtenä arkikeskustelun tutkimuksen kiinnostavista ongelmista (ks. Schegloff, Jefferson & Sacks 1977: 381). **Korjaaminen** tarkoittaa sitä "millaisin keinoin keskustelijat tekevät jonkin puheen kohdan korjaamista vaativaksi ja miten he ongelmaa käsittelevät" ja tapauksia "joissa keskustelijoiden itsensä huomataan käsittelevän jotakin puheen kohtaa ongelmallisena" (Sorjonen 1997: 112). Kyseessä ei ole siis virheiden tai poikkeamien tarkastelu sinänsä, vaan tutkitaan **sellaista prosessia, jonka tuloksena jokin ongelma ratkaistaan** (mts; korostus MJ; ks. Schegloff, Jefferson & Sacks 1977: 369 – "course or trajectory from initiation to repair solution"). Seuraava esimerkki on Sorjoselta (mt: 121):

01	Meeri:	. Mut että se on ǫllu #ö# se̲ on a̲ina sit
02		mikä on (.) sen kesän hinta̲ mut se ei oo ko̲skaan
→		ollu ka̲lliimpi ku: ku se:, h
→	Tuula:	#Kaupan hin[ta#,?]
05	Meeri:	[Nii]::, et[tä pä̲ivvaston se on ollu
06	Tuula:	[.hh
07	Meeri:	hjukan halvem°p(aa)° .hh

Sorjosen mukaan Meeri ei löydä tässä vertailulauseelleen (rivi 3) täydennystä, ja hän keskeyttää rakenteen. Tuula tarjoaa tähän täydennystä (rivi 4), jonka hän tarjoaa samalla Meerin hyväksyttäväksi (korjausjakson alku). Meeri osoittaa hyväksymisensä *niin*-vastauksella rivillä 5, ja samalla korjausjakso päättyy. (mts) Korjaus tapahtuu prosessina, jolla on alku ja loppu. Toisin sanoen voidaan puhua **korjausjaksosta, jolla on rajat.** Korjausjakson voi aloittaa eri henkilö kuin sen lopettaa. (mts.; korostus MJ).

Korjausjakso voi kuitenkin alkaa useasta eri paikasta.

ONGELMAVUORON KUVAUS:

	n)	**1)**	**2)**	
1 A:	(rakenneyksikkö(jä))	rakenneyksikkö	rakenneyksikkö.	
	3)	**n**		
2 B:	rakenneyksikkö	(rakenneyksikkö(jä))		

Vrt. Sorjonen 1997: 113–114

Ongelmavuoro (1A) voi sisältää useita rakenneyksikköjä (n+1+2), tai se voi koostua yhdestä tai kahdesta rakenneyksiköstä. Numerot 1–2 kuvaavat kahta viimeistä rakenneyksikköä, joissa ongelman korjaus voi alkaa. Edellä esitetyssä esimerkissä korjausjakso alkaa vuoron viimeisestä rakenneyksiköstä (2). Kolmas paikka korjaamisen aloittamiselle on seuraava vuoro, ts. toisen puhujan aloittama korjaus. Sen jälkeen voi seurata muita vuoron rakenneyksiköitä, tai vuoro voi koostua pelkästään korjauksesta.

Poikkeaako institutionaalinen keskustelu arkikeskustelusta korjaamisen suhteen? Koehaastattelu on arkikeskustelusta poikkeava keskustelu, jolle on ominaista asymmetrisyys (ks. Young & Milanovic 1992, Ross & Berwick 1992). Tässä yhteydessä on huomattava, että termillä institutionaalinen keskustelu voidaan tarkoittaa useita sellaisia kielellisiä vuorovaikutustilanteita, jotka eivät ole luonteeltaan vapaita vaan jotka saattavat noudattaa hyvinkin säänneltyä muotoa. Käytänkin termejä koehaastattelu ja koekeskustelu synonyymeina kuvaamaan tarkastelemaani institutionaalista keskustelua. Koekeskustelussa puhujilla on institutionaaliset, opettajan ja opiskelijan, roolit ja he tuottavat keskustelun evaluointia varten. Tässä institutionaalisen keskustelun tyypissä opettaja esittää tyypillisesti paljon kysymyksiä. Kuitenkin vaikka institutionaalinen keskustelu poikkeaa arkikeskustelusta tehtäviensä ja rakentumisensa suhteen, niin siinä esiintyy kuitenkin vuorottelu- ja korjausjäsennys (ks. Tainio 1997).

Korjaamista esiintyy siis myös institutionaalisessa keskustelussa. Tarkoitukseni on tarkastella niitä koehaastattelun kohtia, joissa tapahtuu korjaamista. Kohdat eivät välttämättä ole samantapaisia kuin edellä esitetyssä esimerkissä. Pyrkimyksenä onkin kartoittaa sitä, millaista korjaaminen on syntyperäisen puhujan ja kielenoppijan välisessä keskustelussa. Pyrin tarkastelemaan korjausjaksoja ja sitä miten, ne välikielen keskustelussa rajautuvat.

4 KORPUS

Tutkimukseni varsinainen aineisto on Turun yliopiston ranskan kielen oppiaineessa pidettävästä perus- ja aineopintojen opiskelijoiden kielitaitoa testaavasta kielitaitokontrollista. Tämän kokeen yksi osio mittaa suullista kielen tuottamista. Sitä mitataan opiskelijan ja opettajan, kielenoppijan ja syntyperäisen puhujan välisellä nauhoitetulla haastattelulla. Opiskelijat voivat valita puheenaiheen kahdesta yleisestä aiheesta, joihin he voivat tutustua ennen haastattelun alkua.

Olen valinnut tarkasteluun yhteensä 24 haastattelua, jotka jakaantuvat kolmeen eri ryhmään opiskelijoiden mukaan (Johansson, Mutta & Suomela-Salmi 1998). Tarkastelen edellä mainittuun kokeeseen osallistuvien **suomalaisten suomen- ja ruotsinkielisten** (Turun yliopiston ja Åbo Akademin) **opiskelijoiden haastatteluja**. Vertailumateriaalina käytän vastaavassa opiskeluvaiheessa olevien **ruotsalaisten ranskan kielen opiskelijoiden keskusteluja**.

TAULUKKO 1. Korpus.

<table>
<tr><td colspan="3">PUHUJAT
Syntyperäinen puhuja – ranskan kielen oppijat
Oppijoiden taso: yliopistolliset aineopinnot</td></tr>
<tr><td colspan="2">Pääkorpus:
Institutionaalinen koekeskustelu</td><td>Vertailukorpus:
Institutionaalinen keskustelu</td></tr>
<tr><td colspan="2">Syntyperäinen puhuja/opettaja–oppija</td><td>Syntyperäinen puhuja–oppija</td></tr>
<tr><td>Suomenkieliset
suomalaiset (8)
SUFIN</td><td>Ruotsinkieliset
suomalaiset (8)
RUFIN</td><td>Ruotsinkieliset
ruotsalaiset (8)
RUSWE</td></tr>
</table>

Tarkoituksena on siis verrata suomalaisia eri äidinkieliä puhuvia opiskelijoita toisiinsa. Vertailukorpuksen toivon selvittävän ainakin osittain äidinkielen osuutta mutta erityisesti tilanteen vaikutusta. Kaikissa haastattelutilanteissa oli kysymys institutionaalisesta keskustelusta, mutta ainoastaan suomalaisten opiskelijoiden haastattelut tehtiin arviointia varten. Tämän vuoksi ruotsalaisia opiskelijoita haastatellut henkilö ei ollut näiden opiskelijoiden opettaja, ainoastaan syntyperäinen puhuja.

Haastatteluihin osallistui neljä haastattelijaa, jotka olivat opettajia, kaksi miestä ja kaksi naista. Opiskelijoista oli miehiä 5, naisia 19. Haastattelijoina toimivat opettajat olivat syntyperäisiä ranskan kielen puhujia ja heidän yksilölliset vuorovaikutustyylinsä saattoivat vaikuttaa tulokseen. Tätä seikkaa ei voitu ottaa huomioon tutkimuksessa kuten ei sukupuoltakaan.

Kyseessä on siis institutionaalinen koehaastattelu tai -keskustelu, jolle on ominaista erityisesti asymmetrisyys. Koehaastattelun kesto on ennalta määrätty (noin 10 minuuttia). Opiskelija keskustelee juuri ennen tilaisuuden alkua valitsemastaan aiheesta opettajan kanssa. Koekeskustelu on kielenoppijan kannalta yksi vaativimmista välikielen vuorovaikutustilanteista useasta syystä. Ensinnäkin vuorovaikutustilanteen institutionaalinen valta koetaan olevan opettajalla. Opettaja myös vie vuorovaikutustilannetta eteenpäin: hän esittää kysymyksiä, hän voi ottaa puheenvuoron, myöntää sen opiskelijalle mutta myös päättää sen. Huolimatta siitä, että opiskelijalla on periaatteessa oikeus viedä vuorovaikutusta eteenpäin ja antaa suunta keskustelulle, tilanteen institutionaalisia rajoja ei ylitetä, vaan kysymys-vastaus -formaattia noudatetaan. Lisäksi haastattelu tuotetaan arviointia varten.

5 KYSYMYKSET

Tarkastelen koekeskustelua siis **institutionaalisena ja asymmetrisenä keskusteluna**. Tutkimuskohteina ovat vuoron rakentaminen ja lopettaminen, mikäli niissä esiintyy jokin ongelma, ja ongelman korjaaminen. Analysoin niitä kielenoppijan puhutun kielen kohtia, jotka muodostavat esteen tai katkoksen vuorovaikutuksessa. Fokuksessa on opiskelijan tuottama vuoro ja erityisesti vuoroon ilmestyvä ongelma, joka aiheuttaa vuoron loppumisen tai lopettamisen.

Lähden liikkeelle seuraavanlaisista kysymyksistä:

Minkälaisia vuoron rakentamiseen ja päättämiseen liittyviä ongelmia koekeskustelussa esiintyy? Miteñ ongelmat merkitään? Miten ongelma korjataan? Kuka tekee korjausaloitteen opiskelija vai opettaja? Miten korjausjakso päättyy? Miten tämä näkyy siirtymätilassa ja vuorojen vaihtumisessa?

Näitä seuraa vertaileva jakso:

Mitä eri äidinkieliä puhuvien suomalaisten opiskelijoiden haastatteluissa korjataan? Eroavatko ryhmät toisistaan? Miten suomalaisten opiskelijoiden haastattelut poikkeavat ruotsalaisten opiskelijoiden haastatteluista?

Tarkastelun ulkopuolelle rajaan sujuvan vuoron vaihtumisen, myös sellaisen jossa tapahtuu keskeyttämistä. Tarkastelun ulkopuolelle jäävät myös ne vuoronvaihtotilanteet, joissa syntyy lyhyt tai pitkä tauko, koska tässä yhteydessä niitä ei pystytä tarkastelemaan.

6 KORJAUSJÄSENNYS KOEHAASTATTELUSSA

6.1 Kielelliseen muotoon liittyvät ongelmat

Tarkastelemissani koekeskusteluissa vuorojen vaihtuminen on suurimmaksi osaksi sujuvaa. Koekeskusteluissa esiintyy myös keskeyttämistä puolin ja toisin, vaikkakin melko vähän. Vuorot saattavat myös liittyä toisiinsa tauotta. Opiskelijan vuorojen pituutta ei ole ennalta määrätty, joten hänen vuoronsa voivat muodostua melko pitkiksi ja koostua useista rakenneyksiköistä, mutta yhtä hyvin ne voivat olla lyhyitä, dialogipartikkeleista (*oui, bon*) koostuvia minimipalautevuoroja.

Koehaastattelujen vuorojen lopuissa esiintyi erilaisia ongelmia, jotka synnyttivät korjausjakson. Yhtä ongelmaryhmää voisi nimittää **kielelliseen muotoon liittyviksi ongelmiksi**. Tarkoitan tällä foneettisia, kieliopillisia, leksikaalisia ja syntaktisia ongelmia. Ne liittyvät useimmiten välikielen kompetenssiin, mutta en tarkastele niitä opiskelijan **virheinä**, vaan ne ovat tutkimuksen kohteina ainoastaan ja vain silloin, kun jompikumpi puhujista **ottaa ne käsittelyyn**. Tällöin jompikumpi puhujista kokee kielellisen muodon ongelmalliseksi ja aloittaa korjauksen. On syytä huomata, että opiskelijalla saattaa olla vaikeuksia tuottaa oikeita kielellisiä muotoja myös muualla vuorossaan, hän voi korjata virheet tai jättää ne korjaamatta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kuitenkin vain vuoron lopussa, siirtymätilassa tapahtuvia korjaamisia.

Käsittelen eri ongelmatyyppejä esimerkkien avulla. Ensimmäisessä esimerkissä ongelmaksi nousee artikkelin valinta.

(1) **RUOTSINKIELINEN RUOTSALAINEN (RUSWE 1)**
I: est-ce que le: est-ce que le le rock te laisse indifférent?
E: o:h mais l:e rock ça me plaît mais donc je ne suis pas quelqu'un qui achète des
→ disques(.) des disques quelque chose comme ça donc j'écoute **la rock le rock la rock?**
I: le rock
E: [le rock]
I: [le rock] absolument
E: euh à la radio mais mais euh j'achète pas des disques

Tässä esimerkissä oppija tekee korjausaloitteen ja opettaja osallistuu korjaamiseen oppijan pyynnöstä. Opiskelija aloittaa korjaamisen ottamalla käsittelyn kohteeksi artikkelin. Hän käyttää sanaa ja siihen liittyvää maskuliinista määräistä artikkelia *le rock* heti vuoronsa alussa vastauksena opettajan tekemään kysymykseen. Opiskelija ottaa kuitenkin myöhemmin vuorossaan käsittelyn kohteeksi artikkelin Hän osoittaa ongelman toistamalla sanan ja muuttamalla artikkelia. Opiskelija päättää vuoronsa nousevaan intonaatioon ts. pyytää haastattelijaa vastaamaan. Opettaja antaa oikean

artikkelin, ja opiskelija toistaa sen samalla kun opettaja vielä vahvistaa sen toistamalla. Tämä korjausjakso päättyy siihen, että opiskelija jatkaa vahvistusten jälkeen selitystään musiikin kuuntelemisesta.

Seuraavassa esimerkissä opiskelija ryhtyy jälleen itse korjaamaan ongelmaa:

(2) SUOMENKIELINEN SUOMALAINEN (SUFIN; 3.5)

I: [tu] avais déjà des expériences des séjours au pair ou?
E: non
I: non
E: je ne l- je ne l'ai pas fait mais(.) je suis travaillé e- en Suède(.) et pui:s euh(.) <je
→ suis allée > dans **un j'ai st ((claque de langue)) j'ai partic- euh j'ai participé à un cours de langue** (.) à Amboise
I: ah oui [d'accord]
E: [pendant] un mois

Kyseessä on leksikaalis-syntaktinen ongelma. Tässä opiskelijan korjausjaksossa on useita korjauksia. Ensiksi hän ei tuota substantiivia epämääräisen artikkelin *un* jälkeen vaan aloittaa toisen rakenteen. Hän keskeyttää siihen kuuluvan verbin partisiippimuodon tuottamisen, ja merkitsee keskeytyksen maiskauttamalla kieltään. Sitten hän ottaa käsittelyyn toisen verbin *participer*, mutta ei saa sitäkään loppuun, vaan vasta toistaessaan saa tuotettua oikean rakenteen, sanottua osallistuneensa kielikurssille. Tässä korjausjakson lopussa tulee substantiivi *un cours*, jota opiskelija ehkä jo todennäköisesti tavoitteli alun perin, mutta halusi liittää sen yhteen idiomaattisemman verbin kanssa. Merkittävää tässä korjausjaksossa on myös mielestäni paraverbaalinen äänne (maiskautus) korjausjakson alussa. Tällaiset paraverbaaliset äänteet muutenkin liittyvät useasti merkitsijöinä oppijoiden korjausjaksoihin.

Opiskelija tekee korjauksen, jonka opettaja ratifioi. Korjausjaksoa seuraa opettajan ilmaus *oui d'accord*, jolla hän vahvistaa viestin ja sen sisällön vastaanottamisen. Tämän opettajan vuoron jälkeen oppija jatkaa edelleen selitystään samasta asiasta.

Seuraavassa esimerkissä korjaus tapahtuu toisella tavalla.

(3) RUOTSINKIELINEN SUOMALAINEN (RUFIN; 1.1.)

E: oui ça aussi ça aussi mais c'était toujours une question(.) d'argent aussi parce
→ que(.) mon père voulait pas qu'on paye trop trop pour un hôtel ou bien pour(.) **je ne sais pas pour un(.) pour un(.) comment ça s'appelle(.)**
I: camping
E: oui un camping
I: et alors?

Tässä tapauksessa opiskelija ottaa jälleen itse ongelman käsittelyyn. Hän on selittämässä perheensä kanssa tekemiään ulkomaanmatkoja ja paikkoja, joissa he ovat majoittuneet. Hän ei kuitenkaan löydä haluamaansa sanaa.

Opiskelija pitää prepositiota *pour* jälkeen tauon, joka toimii korjausjakson aloittamisen merkkinä. Taukoa seuraa metakielinen ilmoitus siitä, että opiskelija ei tiedä *je ne sais pas*. Se toimii myös dialogipartikkelin tavoin osoittamassa sitä, että oppija etsii puuttuvaa sanaa, koska hän yrittää myös täydentää puuttuvaa substantiivia vielä vuoronsa lopussa. Tämä päättyy kuitenkin prepositiota ja epämääräisen artikkelin toistamisen jälkeen metakieliseen pyyntöön *comment ça s'appelle*. Tätä seuraa korjausjakso, jonka aikana ongelma ratkaistaan.

Haastattelija korjaa antamalla puuttuvan sanan, jonka opiskelija vahvistaa *(oui)* ja jota seuraa epämääräisen artikkelin ja substantiivin toisto. Tähän liittyy uusi korjaus. Opettaja jatkaa kysymällä jatkoa selitykselle, joka loppuu tämän korjausjakson aikana.

Näissä kolmessa esimerkissä korjaaminen aloitetaan leksikaalis-syntaktisen ongelman vuoksi. Korjaaminen alkaa kaikissa tapauksissa opiskelijan aloitteesta: esimerkissä **(1)** opiskelija toistaa ja esittää intonaatiokysymyksen, esimerkissä **(2)** opiskelija itse hakee ja tuottaa tarvitsemansa kielellisen muodon, ja esimerkissä **(3)** opiskelija esittää metakielisen kysymyksen opettajalle sanasta, jota hän ei tiedä tai muista. Jokaisessa tapauksessa opettaja osallistuu korjaamiseen: esimerkissä **(1)** hän antaa oikean vastauksen, esimerkissä **(2)** hän merkitsee vastaanottaneensa vastauksen, joka on vielä kesken, ja esimerkissä **(3)** hän antaa myös uuden vastauksen. Kaikissa tapauksissa käsillä oleva temaattinen kokonaisuus jatkuu seuraavassa vuorossa opiskelijoiden täydennyksellä **(1,2)** tai opettajan lisäkysymyksellä **(3)**.

6.2 Diskursiivis-interaktionaaliset ongelmat

Toisen ongelmakokonaisuuden muodostavat ongelmat, jotka ovat tulkintani mukaan luonteeltaan laajempia. Nimitän näitä ongelmia **diskursiivis-interaktionaalisiksi ongelmiksi**. Määrittelen nämä vuorossa olevan diskursiivisen toiminnan – esimerkiksi selittämisen, kuvailemisen tai vastaavan – vaikeuksiksi. Ne ovat myös interaktionaalisia siksi, että vuoroon ei projisoida riittävästi tai ollenkaan ainesta, joka osoittaisi siirtymän mahdollistavia puhujanvaihdoskohtia.

Tämä näkyy korpuksessa esimerkiksi siten, että vuoroissa viimeinen rakenneyksikkö on rakennettu syntaktisesti loppuun, mutta nousevalla intonaatiolla osoitetaan jatkoa, jota ei kuitenkaan tule. Vuoron loppuun saatetaan liittää epäoinrin osoittavia mietinnän-äänteitä, joita edeltää usein opettajan ilmaisema kuuntelua osoittava dialogipartikkeli *(oui)*. Tällöinkään opiskelija ei välttämättä jatka vuoroa. Lisäksi vuoron loppu saatetaan jättää syntaktisesti avoimeksi, sinne voidaan lisätä konnektori tai se voidaan häivyttää. Häivyttämisellä tarkoitan sitä, että opiskelija hiljentää äänteen

jopa niin, että lopulta hänen äänensä ei enää kuulu ollenkaan. Seuraavien esimerkkien avulla pyrin selvittämään näitä ongelmia.

(4) SUOMENKIELINEN SUOMALAINEN (SUFIN; 6.5.)

I: est-ce qu'il y des fêtes du livre en Finlande?
E: (.)je ne sais pas mais je crois que(.) _oui il y a il y a beaucoup de prix(.) annuels(.)
I: oui
E: euh que l'on donne euh (.) aux écrivains
I: oui
E: →et comme ça mais il y a sûrement des fêtes °**mais je ne sais très**°
I: oui
E: →°on parle beaucoup de ça°**(.) peut-être après noël je vais ((RIRE))**
I: mm
E: oui
I: et [est-ce que tu](.)
E: [mm]
I: qu'il t'es déjà arrivé d'écrire des poèmes
E: pour moi oui
I: pourquoi?

Tämä keskustelun kohta alkaa opettajan kysymyksellä siitä, millaisia kirjaan liittyviä juhlia Suomessa on ts. millaisia kirjallisuuden edistämiskampanjoita Suomessa on. Opiskelija vastaa, ettei hän tiedä, mutta ottaa puheeksi kirjapalkinnot. Hän toteaa, että Suomessa on kirjoihin liittyviä juhlia, mutta että hän ei tiedä. Tämä epätietoisuuden ilmaus on ensimmäinen kohta, jossa opiskelija keskeyttää kuvailutehtävänsä; lisäksi hän ääntää tämän jakson muuta ympäristöä vaimeammin.

Opettaja ei kuitenkaan tässä vaiheessa esitä lisäkysymyksiä, vaan hän ainoastaan tuottaa kuuntelua ilmaisevan dialogipartikkelin *oui*. Opiskelija yrittää rakentaa kuvailuaan mutta tekee sen vaimeammalla puheella. Tämän lopetettuaan hän pitää tauon, yrittää aloittaa uudentyyppistä kokonaisuutta, jossa hän ottaa itsensä subjektiksi, mutta keskeyttää rakenteen. Opiskelijan vuoro päättyy nauruun, jonka tulkitsen merkiksi ongelmasta vuoron rakentamisessa. Opiskelija ei kuitenkaan ryhdy muuhun korjaustoimenpiteeseen.

Seuraa kaksi vuoroa, joissa sekä opettaja että opiskelija tuottavat dialogipartikkelin. Tämän jälkeen kun opiskelija ei tee aloitetta korjata keskeneräistä vuoroaan, opettaja aloittaa uuden kysymyksen, joka on osittain päällekkäinen opiskelijan toisen dialogipartikkelin kanssa. Tulkintani mukaan sekä nauru että dialogipartikkelit kertovat keskeyttämisestä ja korjaamista vaativasta kohdasta. Opiskelijan vastauksessa selittäminen jää kesken: **peut-être après noël je vais ((RIRE)).** Se mitä hän aikoo tehdä joulun jälkeen ja miten vastaus liittyy kirjanedistämiskampanjoihin, jää tässä täysin auki. Seuraava *oui* ilmaisee lähinnä sitä, että opiskelija on päättänyt vastauksensa rakentamisen. Opettaja ei puutu opiskelijan puheen sisältöön tässä

vuorossa, jossa opiskelija ilmaisi tietämättömyyttään ja epävarmuuttaan ja jonka hän jätti kesken, vaan tekee uuden kysymyksen.

Seuraavassa esimerkissä opiskelija myös keskeyttää vastauksensa:

(5) RUOTSINKIELINEN SUOMALAINEN (RUFIN; 7.6)

I: quel festival vous préférez?
E: là aussi ce sont des des festiv festivaux
I: festivals
E: festivals (.) ää de de chanson(.) et il y en a à Ha- Hangö Hanko
I: oui
E: pendant l'été(.) mais je suis je suis allée au aussi au(.) à l'opéra(.) plusieurs fois et(.) et(.) aux concerts des(.) des chorales(.) universitaires
I: mh
E: nordiques par exemple ou
I: mh
E: →mh
I: bon
E: →un **peu de**
I: sinon est-ce que vous(.) est-ce que vous concacrez une part importante de votre budget @ continue@

Tässä jaksossa opiskelija selittää, mistä festivaaleista hän pitää. Selitystehtävän loppua kohti hänelle tulee kuitenkin vaikeuksia muotoilla sanottavaansa; opettaja tukee vuoron rakentamista kuuntelupartikkeleilla. Opiskelijan lausuttua ensimmäisen kuuntelua osoittavan dialogipartikkelin *mh*, opettaja tuottaa dialogipartikkelin *bon*, joka voisi tarkoittaa sitä, että hän on ymmärtänyt opiskelijan päättäneen selittämisen. Opiskelija kuitenkin pyrkii jatkamaan tämänkin jälkeen ilmaisulla *un peu de*, joka voisi viedä vastausta uuteen suuntaan. Hän ei kuitenkaan tee näin vaan lopettaa. Tämän jälkeen opettaja esittää uuden kysymyksen.

Näissä kahdessa esimerkissä opiskelijan vuoron rakentaminen loppuu tavallaan kesken asian. Opiskelija merkitsee ongelmallisuuden eri tavoin, vaimentamalla ääntä ja naurulla esimerkissä **(4)** tai lopettamalla kesken syntaktisen rakenteen **(5)**. Molemmissa tapauksissa opettaja jatkaa esittämällä uuden kysymyksen ja ottamalla vastuun keskustelun jatkumisesta.

6.3 Vertailu

Tutkittavasta aineistosta haettiin edellä esitetyn kuvauksen kaltaiset ongelmavuorot ja ongelmat, joista korjaaminen alkoi (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Ongelmatyypit ja niiden määrä korpuksessa.

KORJAAMINEN	SUFIN	RUFIN	RUSWE
1) kielelliseen muotoon liittyvät ongelmat	13	12	21
2) diskursiivis- interaktionaaliset ongelmat	13	20	16
Yhteensä	26	32	37

Määrällisiä eroja eri ongelmien välillä on vähän. Suomenkielisillä suomalaisilla (SUFIN) on sekä kielelliseen muotoon liittyviä että diskursiivis-interaktionaalisia ongelmia yhtä paljon; ruotsinkielisillä suomalaisilla (RUFIN) diskursiivis-interaktionaalisia ongelmia on hieman enemmän. Ruotsinkielisillä ruotsalaisilla (RUSWE) opiskelijoilla on eniten kielelliseen muotoon liittyviä ongelmia. Ongelmien kokonaismäärä on pienin suomenkielillä suomalaisilla (SUFIN), suurin ruotsinkielisillä ruotsalaisilla (RUSWE). Nämä erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä.

7 POHDINTA

Tämän esityksen tarkoituksena oli pohtia ja kuvata korjaamista välikielen koehaastattelussa ja vertailla taustaltaan erilaisten opiskelijoiden tuotosta tällaisessa vuorovaikutustilanteessa.

Korjaamista tarkasteltiin opiskelijan vuoron lopussa esiintyvissä ongelmatilanteissa keskusteluanalyyttisesta näkökulmasta. Tarkastelussa nousi esille kaksi eri ongelmatyyppiä. Ensimmäinen, kielellisen muodon tuottamiseen liittyvät ongelmat, on perinteisemmin välikielen tarkastelussa esillä ollut ongelmatyyppi, mutta tässä se rajattiin vuorovaikutukseen liittyväksi ei-normatiiviseksi ongelmaksi. Jonkin kielellisen muodon tuottaminen muutti vuoron rakennetta ja vaikutti puhujien tapaan jatkaa keskustelua. Toinen ongelmatyyppi, diskursiivis-interaktionaaliset ongelmat, toi esille vaikeudet suorittaa diskursiivisia tehtäviä ja siirtymätilan projisoimiseen ja merkitsemiseen liittyvät vaikeudet vieraskielisessä keskustelussa. Vaikka tuloksena voitaneen pitää kartoitusta välikielen korjausjäsennyksestä yhdessä keskustelutyypissä, on selvää, että korjaamisen käsite vaatii lisäpohdintaa.

Eri opiskelijaryhmien välillä oli pieniä eroja, jotka antavat vihjeitä siihen suuntaan, että äidinkieli, kansallinen tausta ja tilanteen erilaisuus (evaluatiivinen-ei-evaluatiivinen) vaikuttavat myös koehaastattelussa. Tulokset herättivät kuitenkin lisäkysymyksiä: Merkitseekö suomenkielisten suomalaisten pienin ongelmien määrä sitä, että he käyttävät ongelmien välttelystrategiaa? Tai merkitseekö se päinvastoin sitä, että ruotsalaiset

opiskelijat ottavat enemmän riskejä, koska tilanne ei ole heille koe? Esille tulleet erot ovat samansuuntaisia kuin muissa tutkimuksissa on raportoitu (Elo 1993, Palmberg 1979). Päätelmien tekeminen ilman lisätutkimusta on kuitenkin vaikeaa. Ehkä tärkein lisäkysymys koskee sitä, miten korjausjäsennys eri opiskelijaryhmien välillä tapahtuu, ts. onko eri opiskelijaryhmien käyttämien korjaus**keinojen** välillä eroja.

Transkriptiomerkit

.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio
:	äänteen venytys
_	seuraava sana on lausuttu ympäristöä korkeammalta
[ ]	päällekkäispuhunnan alku ja loppu
< >	hidastettu jakso
(.)	lyhyt tauko
º º	ympäristöä vaimeampaa puhetta
((RIRE))	naurua
((claque de langue))	maiskautus
partici-	sana jää kesken
I	interviewer= haastattelija
E	étudiant = opiskelija
@continue@	vuoron lopppua ei ole merkitty näkyviin; @ ilmoittaa kommentista
→	esimerkissä osoitettu ongelmakohdan rivi
le rock	esimerkeissä osoitettu ongelmakohta, jossa korjausjakso alkaa

Lähteet

Blum-Kulka, S., J. House & G. Kasper (toim.) 1989. *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies.* Advances in Discourse Prosecesses XXXI. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Cicurel, F. 1996. La dynamique discursive des interactions en classe de langue. *Le discours: enjeux et perspectives*, numéro spécial du Français dans le Monde, juillet 1996. Paris: Edicef, 66–77.

Elo, A. 1993. *Le français parlé par les étudiants finnophones et suédophones.* Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B, Osa 198. Turun yliopisto: Turku.

Faerch, C. & Kasper, G. 1983a. *Strategies in interlanguage communication.* London & New York: Longman.

Faerch C. & Kasper G. 1983 b. Plans and strategies in foreign language communication. Teoksessa C. Faerch & G. Kasper (toim.) *Strategies in interlanguage communication* London & New York: Longman, 20–60.

Faerch C. & Kasper, G. 1983c. On identifying communication strategies in interlanguage production. Teoksessa C. Faerch & G. Kasper (toim.) *Strategies in interlanguage communication.* London & New York: Longman, 210–238.

Hakulinen A. 1997. Vuorottelujäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet.* Tampere: Vastapaino, 32–55.

Johansson, M. & M. Mutta & E. Suomela-Salmi 1998. Corpus du français parlé et écrit par les étudiants finnophones et suédophones. Paris: Publications de l'AFLA.

Kasper, G. & S. Blum-Kulka 1993. Interlanguage pragmatics. An introduction. Teoksessa: *Interlanguage Pragmatics*. New York & Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. 1989. *An introduction to second language acquisition research*. London & New York: Longman.

Mauranen, A. 1994. Miten käy suomalaiselta keskustelu? Vaihto-opiskelijat kahden puhekulttuurin välissä. Teoksessa V. Eskola & T. Lukkarinen *Kieli on, sopii sanoa*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 29–39.

Nikko, T. 1990. *Kognitiivinen lähestymistapa vieraan kielen ymmärtämiseen. Ymmärtäminen natiivin ja vieraan kielen puhujan puhelinkeskustelussa.* Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja 41. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nunan, D. 1991. Methods in second language classroom-oriented research. A Critical review. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 149–174.

Palmberg, R. (toim.) 1979. *Perception and production of English: papers on interlanguage*. Åbo: The department of English, Åbo Akademi.

Piirainen-Marsh, A. 1996. *Face in second languge conversation*. Studia Philologica Jyväskyläensia 37. University of Jyväskylä: Jyväskylä.

Piirainen-Marsh, A. 1994. Kielenoppijan puhe tutkimuksen kohteena. Teoksessa L. Laurinen & M-R. Luukka (toim.) *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen*. AFinLAn vuosikirja 1994. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 52. Jyväskylä, 211–236.

Reich, A. 1991. Désignation et description d'objets. Stratégies de compensation. Teoksessa Russier et al. 1991. *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Université de Provence, 119–129.

Ross, S. & R. Berwick 1992. The discourse of accommodation in oral proficiency interviews. *Second Language Acquisition*, 14, 159–176.

Tainio, L. 1997. *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.

Tarone, E. & G. Yule 1989. *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.

Tarone, E. 1983. Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. Teoksessa C. Faerch & G. Kasper (toim.) *Strategies in interlanguage communication*. London & New York: Longman, 61–74.

Schegloff, E., G. Jefferson & H. Sacks (toim.) 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53, 2, 361–382.

Sorjonen, M-L. 1997. Korjausjäsennys. Teoksessa L. Tainio *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 111–137.

Young, R. & M. Milanovic1992. Discourse variation in oral proficiency interviews. *Studies in second language acquisition* 14, 403–424.

Wagner, J. 1996. Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics*, 26, 215–235.

Luukka, M. R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 115–129.

EESTI JA VENE ÕPILASED SOOME KÄÄNDSÕNA MITMUSE VORMIDE MOODUSTAJATENA. TESTI TULEMUSTE STATISTILINE ÜLEVAADE

Annekatrin Kaivapalu
Tallinna Pedagoogikaülikool

The report is based on the test which was arranged in April and May 1997 among the first- and second-year students of Tallinn Pedagogical University who studied the Finnish language as a general subject and among the students of the 11th and 12th grades in some Estonian secondary schools. There were 105 Estonians and 25 Russians among the answerers. All had studied Finnish for at least one schoolyear.

The results of the test showed that the mother tongue does not help Estonians in forming the plural forms of the Finnish nominals. Compared with the Estonian students' answers, the percentage of the correct answers of the Russian students is higher in most types of nominals and in all the cases. The percentage of the correct answers of the Estonian students compared with the Russian students is higher only in the case of gradational words. It is much more difficult to choose the correct stem than the case and the plural allomorph: the more uninflected the stem is, the less mistakes are made. Expectedly, both Estonians and Russians succeeded best in forming the plural forms of nominatives. The least correct forms were to be found in the Russians' translatives and in the Estonians' illatives. The results of the Estonians varied most in illative, while in the Russians' answers, the greatest variation was in nominative and translative.

Keywords: plural forms of the Finnish nominals, Estonian and Russian pupils, context-free words

Tõenäoliselt on kõik soome keele õppijad pidanud palju vaeva nägema soome keeruka morfoloogia omandamisel. Olukorda raskendab asjaolu, et peaaegu puuduvad uurimused, milles vaadeldakse soome morfoloogiat keeleõppija seisukohalt, olgu keeleõppija siis täiskasvanu või laps (Martin 1990: 89). Maisa Martini väitekirjas "The Map and the Rope" (1995) on avaldatud tulemused käändevormide moodustamise kohta täiskasvanud keeleõppijate poolt. Keeleõppijate emakeeled olid väga erinevad ja nende hulgas oli ka üks eestlane.

Eestlasest soome keele õppija on veidi erandlikus olukorras võrreldes nendega, kelle emakeeleks on mõni indoeuroopa keel. Ühest küljest on lähedases sugulaskeeles paljugi tuttavat ning õppimine tundub lihtsana. See

tõdemus võib põhjustada aga psühholoogiliselt vale lähtekoha. On ju kõigile tuttav tavaarvamus: kõik eestlased oskavad soome keelt ja kõik soomlased oskavad eesti keelt. Teisest küljest märgatakse varsti, et kunagi ei tea ette, millal emakeele eeskuju aitab, millal mitte, mida õpitavast keelest juba oskad ja mis tuleb alles omandada (Remes 1995: 7). Kuna nii eesti kui ka soome keel on tuntud kui rikka ja mitmekesise, kuid mitmeski mõttes erineva morfoloogiaga keeled, on interferentsi võimalikkus morfoloogilisel tasandil erakordselt suur (Sulkala 1994: 111). Soome ja eesti käändsüsteemides on paljude sarnasuste kõrval olulisi erinevusi, mis on peamiselt tingitud keelte erineva arengu käigus toimunud muutustest (Remes 1995: 8–17). Märkimisväärseid erinevusi esineb soome käändsõna mitmuse moodustamisel (Hint 1986: 57–62, Remes 1995: 108–115).

Kuna paljude õpetajate kogemused näitavad, et eesti õpilastel on raskusi soome käändsõna mitmuse vormide moodustamise ja omandamisega, küsitlesin 1997.a. aprilli- ja maikuus Eesti keskkoolide ja gümnaasiumide soome keele õpetajaid, et teada saada, kas ja milliseid probleeme on käändsõna mitmuse õpetamisel. Küsitluslehtedele vastati küll tagasihoidlikult, kuid peaaegu kõik õpetajad pidasid käändsõna mitmuse vormide moodustamist raskeks, mõnel juhul ka keskmise raskusega valdkonnaks soome keele grammatikas. Õpetajate arvates on kõige raskem õige tüvevariandi valik. Narva Humanitaar-gümnaasiumi õpetaja juhtis tähelepanu asjaolule, et vene õpilaste jaoks raskendab mitmuse moodustamist astmevaheldus.

Õpilastel palusin sooritada kolmest osast koosneva testi:

1) kontekstivabad sõnad
2) õige mitmuse käändevormi valik lausekontekstis
3) ainsuslike lausete muutmine mitmuslikeks

Eesti keskkoolides ja gümnaasiumides on viimastel õppeaastatel Haridusministeeriumi soovitusel põhiõpikutena kasutusel olnud kaks õpikut:

1) Ilmar Tomuski "Soome keele õpik keskkoolile" (Tomusk 1994)
2) Kaare Sarki "Yy kaa koo. Suomea kouluille 1 (Sark 1994) ja 2 (Sark 1995)"

Et Ilmar Tomuski raamatus on suurepärane jutustavas laadis grammatika, sealhulgas soome muuttüüpide käsitlus (Õispuu 1997: 20), lähtusin sõnade valikul just selles õpikus esitatud käändtüüpidest (Tomusk 1994: 49–60). Püüdsin näitesõnad valida nii, et erinevad tüvevaheldused oleksid võimalikult täielikult esindatud.

Testi esimeses osas anti õpilastele 30 sõna ainsuse nominatiivis ning paluti neil moodustada mitmuse nominatiiv, genitiiv, partitiiv, illatiiv ja translatiiv. Testi teine ja kolmas osa olid mõeldud esimese osa tulemuste kontrolliks. Teises osas paluti õpilastel kirjutada lünka õige mitmuse vorm,

kolmandas osas teisendada ainsuslikud laused mitmuslikeks (vt. lisa 1). Testi esimese, teise ja kolmanda osa sõnad olid erinevad, kuid samatüübilised. Näiteks tuli testi esimeses osas käänata sõna *sieni*, teises osas kirjutada õiges vormis lünka sõna *kieli* ning kolmandas panna mitmusesse sõna *pieni*, mis kõik kuuluvad Ilmar Tomuski õpikus *nuori*-tüüpi (1994: 55) ning "Suomen kielen perussanakirja" põhjal *pieni*-tüüpi (SKPS I: XV).

TABEL 1. Testisõnade kuuluvus muuttüüpidesse Ilmar Tomuski raamatu "Soome keele õpik keskkoolile" ja "Suomen kielen perussanakirja" põhjal.

Testi esimene osa	Soome keele õpik keskkoolile	Suomen kielen perussanakirja
mänty	luku	1 valo
kallio	kallio	3 valtio
paperi	kaupunki	6 paperi
tähti	lehti	7 ovi
vanha	virta	9 kala
mustikka	mansikka	14 solakka
taistelija	tekijä	12 kulkija
kylä	sota	10 koira
rakentaja	laulaja	10 koira
oikea	korkea	15 korkea
vanhempi	parempi	16 vanhempi
työ	maa	18 maa, 19 suo
sieni	nuori	26 pieni
lumi	liemi	24 uni
länsi	kynsi	28 kynsi
lapsi	lapsi	29 lapsi
vesi	käsi	27 käsi
viides	kolmas	45 kahdeksas
sormus	hallitus	39 vastaus
sininen	hevonen	38 nainen
puhelin	avain	33 kytkin
mieletön	onneton	34 onneton
ylpein	suurin	35 lämmin
kyynel	tytär	49 askel
lyhyt	lyhyt	43 ohut
kirves	rakas	41 vieras
altis	kallis	41 vieras
hammas	rakas	41 vieras
kirje	lähde	48 hame
lukenut	oppinut	77 kuollut

Sõnad *kirves* ja *altis* on küll nii I. Tomuski õpiku (Tomusk 1994: 55) kui ka "Suomen kielen perussanakirja" põhjal (SKPS I: XVI) samas tüübis, kuid kuna on tegemist eesti õpilase jaoks raske käändtüübiga ning erinevate tüvevokaalidega sõnadega, on mõlemad sõnad testis esindatud.

Testi läbiviimise esialgseks eesmärgiks oli probleemi olemasolus veendumine: kas ikka soome käändsõna mitmuse vormide moodustamine on eesti õpilase jaoks raske, nagu õpetamiskogemused näitavad. Eeldasin ka, et testi tulemuste põhjal selgub, millised muuttüübid ning käänded on veaohtlikumad ja kuivõrd mõjutab õige tüvevariandi valik mitmuse vormi moodustamist.

Test viidi läbi 1997 a. aprillis ja mais Tallinna Pedagoogikaülikooli soome keelt üldainena õppivate esimese ja teise aasta üliõpilaste ning Eesti keskkoolide üheteistkümnendate ja kaheteistkümnendate klasside õpilaste hulgas. Enne testi sooritamist ei korratud spetsiaalselt mitmuse vormide moodustamist. 105 eestlasest vastajat jagunesid järgmiselt:

1) Tallinna Pedagoogikaülikooli 20 eesti keele ja kirjanduse eriala üliõpilast ning 10 eesti keel võõrkeelena eriala üliõpilast, kes olid õppinud soome keelt üldainena kaks semestrit (ca 100 tundi);
2) 25 Hiiumaa Kärdla Keskkooli üheteistkümnenda klassi õpilast, kes olid õppinud soome keelt C-võõrkeelena kaks õppeaastat (ca 140 tundi);
3) 5O Tallinna Lilleküla Keskkooli kaheteistkümnenda klassi õpilast, kes olid õppinud soome keelt C-võõrkeelena kolm õppeaastat (ca 200 tundi).

Kuigi loomulik oleks eeldada, et üliõpilaste tase on tugevam: nad on teinud läbi suure konkursi ja on vanemad, selgus testi tulemustest, et eestlastest vastajate tase on üsna ühtlane. Teistest veidi paremini vastasid Lilleküla keskkooli kaheteistkümnenda klassi õpilased. Nemad olid soome keelt ka kõige kauem õppinud.

Ootamatult sain vastused kahekümne viielt vene rahvusest õpilaselt ja üliõpilaselt. Neist 16 olid Tallinna Pedagoogikaülikooli eesti keel võõrkeelena eriala teise aasta üliõpilased, kes õppisid soome keelt üldainena teist semestrit (ca 100 tundi), ning 9 Narva Humanitaargümnaasiumi kaheteistkümnenda klassi õpilast, kes õppisid soome keelt C-võõrkeelena kolmandat õppeaastat (ca 200 tundi).

Kuigi eestlastest ja venelastest vastajate arv on väga erinev , peegeldab see väga hästi tegelikku olukorda: soome keelt õpetatakse C-võõrkeelena vene keskkoolidest ainult Narva Humanitaargümnaasiumis.

Venelastest katseisikute olemasolu tõttu tekkis mõte võrrelda eesti ja vene rahvusest õpilaste vastuseid ning uurida, kas emakeel (soome keelele lähedane sugulaskeel) aitab eestlasi soome käändsõna mitmuse vormide moodustamisel või mitte.

Alljärgnevate järelduste aluseks on testi esimene osa – kontekstivabad sõnad. Maisa Martini väitekirja eeskujul (Martin 1995: 94–100) vaatlesin kaht parameetrit:

1) õigete vastuste protsenti vastuste koguhulgast
2) erinevate vastusevariantide (sealhulgas õigete vastuste) arvu.

Kuna eestlastest ja venelastest katseisikute arvu suure erinevuse tõttu on vastusevariantide arv raskesti võrreldav, jääb see valdkond antud käsitlusest välja.

Õigeteks vastusteks on loetud kõik "Suomen kielen perussanakirja" ja I. Tomuski raamatus "Soome keele õpik keskkoolile" esitatud paralleelvormid (v.a. luulekeelsed).

TABEL 2. Testi esimese osa õiged vastusevariandid.

	pl. nom.	pl. gen.	pl. part.	pl. illat.	pl. transl.
mänty	männyt	mäntyjen	mäntyjä	mäntyihin	männyiksi
kallio	kalliot	kallioiden kallioitten	kallioita	kallioihin	kallioiksi
paperi	paperit	paperien papereiden papereitten	papereita papereja	papereihin	papereiksi
tähti	tähdet	tähtien	tähtiä	tähtiin	tähdiksi
vanha	vanhat	vanhojen	vanhoja	vanhoihin	vanhoiksi
mustikka	mustikat	mustikoiden mustikkojen	mustikoita mustikkoja	mustikoihin mustikkoihin	mustikoiksi mustikkoiksi
taistelija	taistelijat	taistelijoiden	taistelijoita	taistelijoihin	taistelijoiksi
kylä	kylät	kylien	kyliä	kyliin	kyliksi
rakentaja	rakentajat	rakentajien rakentajain	rakentajia	rakentajiin	rakentajiksi
oikea	oikeat	oikeiden	oikeita	oikeihin	oikeiksi
vanhempi	vanhemmat	vanhempien	vanhempia	vanhempiin	vanhemmiksi
työ	työt	töiden	töitä	töihin	töiksi
sieni	sienet	sienien sienten	sieniä	sieniin	sieniksi
lumi	lumi	lumien lunten	lumia	lumiin	lumiksi
länsi	lännet	länsien	länsiä	länsiin	länsiksi
lapsi	lapset	lapsien lasten	lapsia	lapsiin	lapsiksi
vesi	vedet	vesien	vesiä	vesiin	vesiksi
viides	viidennet	viidensien	viidensiä	viidensiin	viidensiksi
sormus	sormukset	sormuksien sormusten	sormuksia	sormuksiin	sormuksiksi
sininen	siniset	sinisien sinisten	sinisiä	sinisiin	sinisiksi
puhelin	puhelimet	puhelimien puhelinten	puhelimia	puhelimiin	puhelimiksi
mieletön	mielettömät	mielettömien	mielettömiä	mielettömiin	mielettömiksi

BEST COPY AVAILABLE

ylpein	ylpeimmät	ylpeimpien	ylpeimpiä	ylpeimpiin	ylpeimmiksi
kyynel	kyynelet	kyynelien	kyyneliä	kyyneliin	kyyneliksi
lyhyt	lyhyet	lyhyiden	lyhyitä	lyhyihin	lyhyiksi
kirves	kirveet	kirveiden kirveitten kirvesten	kirveitä	kirveisiin kirveihin	kirveiksi
altis	alttiit	alttiiden altteiden altisten	altteita	altteisiin	altteiksi
hammas	hampaat	hampaiden hampaitten hammasten	hampaita	hampaisiin hampaihin	hampaiksi
kirje	kirjeet	kirjeiden	kirjeitä	kirjeisiin	kirjeiksi
lukenut	lukeneet	lukeneiden	lukeneita	lukeneisiin lukeneihin	lukeneiksi

Mitme lubatud paralleelvariandi korral on õigete vastuste protsendid liidetud.

Kahjuks ei võimalda artikli piiratud maht esitada kõiki vastusevariante ega analüüsida iga sõnatüübi puhul, milliseid vigu tehti. Seetõttu piirdun testi tulemuste statistilise ülevaate ning esialgsete järeldustega.

Testi tulemustest selgus, et soome käändsõna mitmuse vormide moodustamisel ei aita eestlasi emakeel. Vene õpilaste õigete vastuste protsent on eestlastega võrreldes suurem kõikide käänete osas. Käändevormidest oli nii eestlastel kui ka venelastel ootuspäraselt kõige lihtsam moodustada pluurali nominatiivi vorme. Obliikvakäänetest oli kõige suurem õigete vastuste protsent nii eestlastel kui ka venelastel partitiivis, mis võib olla seletatav partitiivi vormide suhteliselt suure esinemissagedusega ning asjaoluga, et tihti on partitiiv esimesi mitmuse käändeid, mida õpetama hakatakse (Martin 1995: 82). Kõige vähem õigeid vastuseid esines eestlastel illatiivis. Seegi on ootuspärane, sest soome illatiiv erineb eesti vastavast käändest oluliselt. Raskendavateks teguriteks on illatiivi puhul tüve ja tunnusevariantide rohkus, astmevaheldusliikel sõnadel ka astme valik Venelastel esines kõige vähem õigeid vastuseid translatiivis.

TABEL 3. Mitmuse käänete keskmised õigete vastuste protsendid.

eestlased (N= 105)	venelased (N= 25)
pl. nom. 65,1 % pl. part. 48,7 % pl. gen. 43,5 % pl. transl. 41,7 % pl. illat. 39,1 %	pl. nom. 83,1 % pl. part. 64,5 % pl. gen. 59,9 % pl. illat. 57,2 % pl. transl. 54,2 %

Vene õpilaste õigete vastuste protsent on suurem ka enamus käändtüüpide puhul. Eestlaste õigete vastuste protsent oli venelastest suurem või võrdne ainult väheste sõnade osas.

Käände- ja mitmuse allomorfi valikust tunduvalt raskem on õige tüvevariandi valik. Kuigi eestlane peaks emakeele ulatusliku flektiivsuse tõttu olema tüvevaheldustega harjunud, mõjutab nähtavasti eesti ja soome keele tüvevahelduste eritüübilisus. (Remes 1995: 87). Pluurali nominatiivi, aga ka teiste käänete vaatlemisel selgus, et mida muutumatum on tüvi, seda rohkem on õigeid vastuseid. Nii eestlastel kui ka venelastel on pingerea alguses sõnad, mille mitmuse vorm liitub muutumatule tüvele. Erinevatest tüvevaheldustest on kõige lihtsam tüvevokaali vaheldus *-i- – -e-*, kõige raskemad aga need soome keele tüvevaheldused, mida eesti keeles ei ole (näit. *viides: viidennet: viidensien, mieletön: mielettömät: mielettömien, ylpein: ylpeimmät: ylpeimpien, altis: alttiit: alttiiden*).

TABEL 4. Sõnad, mille õigete vastuste protsent on eestlastel venelastest suurem või nendega võrdne.

sõnad	eestlased (N=105)	venelased (N=25)
pl. nom. paperi	92 %	92 %
ylpein	17 %	0 %
pl. gen. mänty	59 %	40 %
tähti	57 %	48 %
taistelija	55 %	52 %
oikea	48 %	44 %
ylpein	2 %	0 %
pl. part. mänty	67 %	64 %
oikea	59 %	36 %
kirje	55 %	52 %
tähti	52 %	48 %
länsi	49 %	48 %
ylpein	5 %	0 %
pl. illat. tähti	48 %	48 %
hammas	52 %	40 %
kirje	30 %	28 %
ylpein	3 %	0 %
altis	3 %	0 %
pl. transl. kirje	62 %	56 %
hammas	57 %	40 %
oikea	55 %	48 %
mustikka	51 %	32 %
mieletön	25 %	24 %
ylpein	10 %	0 %

Kui vaadelda viie käände – mitmuse nominatiivi, genitiivi, partitiivi, illatiivi ja translatiivi – keskmist õigete vastuste protsenti sõnatüüpide kaupa, siis

selgub, et eestlastel ja venelastel on nii pingerea alguses kui ka lõpus suhteliselt palju samu sõnu. Nii on kümne vähem vigu põhjustanud sõnatüübi hulgas kuus eestlastele ja venelastele ühist sõna *(lapsi, paperi, kallio, työ, vanha, lumi)* ning kümne enam vigu põhjustanud sõnatüübi hulgas samuti kuus ühist sõna *(rakentaja, kyynel, mieletön, viides, ylpein, altis)*. Nähtavasti on tegemist vastavalt kergemate ja raskemate soome keele käändtüüpidega.

TABEL 5. Õigete vastuste protsendi ja erinevate tüvevahelduste seos pluurali nominatiivis. Tähistused: Ø – mitmuse tunnus liitub muutumatule tüvele; *-i- – -e-* tüvevokaali vaheldus.

eestlased (N= 105)		venelased (N= 25)	
kylä/t 93 %	Ø	**kylä/t** 100 %	Ø
vanha/t 93 %	Ø	**oikea/t** 100 %	Ø
kallio/t 92 %	Ø	**kallio/t** 100 %	Ø
paperi/t 92 %	Ø	**työ/t** 100 %	Ø
työ/t 91 %	Ø	mustika/t 100 %	
lapse/t 90 %	*-i- – -e-*	lapse/t 100 %	*-i- – -e-*
siene/t 89 %	*-i- – -e-*	siene/t 96 %	*-i- – -e-*
lume/t 87 %	*-i- – -e-*	**vanha/t** 96 %	Ø
oikea/t 87 %	Ø	sormukse/t 96 %	
taistelija/t 87 %	Ø	sinise/t 96 %	
rakentaja/t 87 %	Ø	vede/t 96 %	*-i- – -e-*
sinise/t 87 %		**paperi/t** 92 %	Ø
vede/t 78 %	*-i- – -e-*	lume/t 92 %	*-i- – -e-*
männy/t 77 %		**taistelija/t** 92 %	Ø
sormukse/t 71 %		männy/t 92 %	
tähde/t 67 %	*-i- – -e-*	**rakentaja/t** 88 %	Ø
hampaa/t 66 %		hampaa/t 88 %	
puhelime/t 63 %		viidenne/t 88 %	
vanhemma/t 57 %		lukenee/t 88 %	
mustika/t 53 %		tähde/t 84 %	*-i- – -e-*
kyynele/t 50 %		lyhye/t 80 %	
lukenee/t 45 %		kirvee/t 72 %	
lyhye/t 45 %		puhelime/t 68 %	
länne/t 43 %		vanhemma/t 60 %	
kirjee/t 43 %		kirjee/t 60 %	
viidenne/t 36 %		mielettömä/t 60 %	
kirvee/t 34 %		kyynele/t 56 %	
mielettömä/t 26 %		länne/t 48 %	
ylpeimmä/t 17 %		alttii/t 32 %	
alttii/t 5 %		ylpeimmä/t 0 %	

TABEL 6. Keskmine õigete vastuste protsent (pl. nom., gen., part., illat., transl.) käändtüüpide kaupa.

eestlased (N=105)	venelased (N=25)
lapsi 67,0 %	lapsi 90,4 %
paperi 64,0 %	kylä 87,2 %
kallio 63,8 %	lumi 87,0 %
työ 60,8 %	sininen 84,0 %
vanha 59,8 %	vanha 83,2 %
lumi 58,8 %	kallio 78,4 %
sieni 61,8 %	paperi 78,4 %
taistelija 56,2 %	lukenut 78,4 %
hammas 56,0 %	sormus 77,6 %
oikea 55,8 %	työ 76,8 %
sininen 55,8 %	vesi 76,8 %
mänty 54,4 %	kirves 76,0 %
kylä 54,4 %	sieni 76,0 %
vesi 52,6 %	vanhempi 65,6 %
kirje 49,9 %	hammas 64,8 %
kirves 48,8 %	taistelija 64,0 %
tähti 47,2 %	mänty 60,8 %
länsi 47,2 %	puhelin 58,4 %
vanhempi 47,0 %	mustikka 58,4 %
sormus 43,2 %	lyhyt 55,2 %
mustikka 43,0 %	oikea 55,2 %
puhelin 41,6 %	länsi 53,6 %
rakentaja 40,6 %	rakentaja 53,6 %
lukenut 37,6 %	viides 52,8 %
lyhyt 34,0 %	tähti 51,2 %
kyynel 26,6 %	kirje 50,4 %
mieletön 24,6 %	mieletön 44,0 %
viides 15,6 %	kyynel 40,0 %
ylpein 11,4 %	altis 16,4 %
altis 3,8 %	ylpein 0 %

Testi esimese osa tulemuste põhjal võib teha esialgseid järeldusi rohkem ja vähem vigu põhjustanud käändevormide, käändtüüpide ja tüvevahelduste kohta. Sisuline vigade analüüs sõnatüüpide ja veatüüpide kaupa on juba edasise uurimise teema. Tundes veaohtlikemaid piirkondi soome käändsõna mitmuse moodustamisel, on nii eesti kui ka vene õpetajatel ning õppekirjanduse autoritel võimalik õpetamisprotsessis keskenduda õpilastele enam raskusi valmistavatele käändevormidele ja muuttüüpidele ning kulutada vähem aega nende vormide õpetamiseks, mida õpilased kergemini omandavad.

Kasutatud kirjandus

Martin, M. 1990. Suomi toisena kielenä: esimerkkejä taivutusmuotojen tuottamisesta. Teoses Tommola (toim.) *Foreign Language Comprehension and Produktion, AFinLA Yearbook 48*. Turku, 89–102.

Martin, M. 1995. *The Map and the Rope. Finnish Nominal Inflektion as a Learning Target*. Jyväskylä.

Remes, H. 1995. *Suomen ja viron vertailevaa taivutustypologiaa*. Oulu.

Sark, K. 1994. *Yy kaa koo. Suomea kouluille 1*.Tallinn.

Sark, K. 1995. *YY kaa koo. Suomea kouluille 2*.Tallinn.

Sulkala, H. 1994. *Suomi toisena kielenä kielisukulaisille*. Teoksessa H. Sulkala, H. Laanekask (toim.) Lähivertailuja 8. OYSSKLT 40. Oulu, 106–113.

Suomen kielen perussanakirja I–III, 1990. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Tomusk, I. 1994. *Soome keele õpik keskkoolile*. Tallinn.

Õispuu, J. 1997. *Soome keel eesti koolis: õpetamise taust ja õppekirjandus*. Teoksessa *Soome keele aineraamat*. Tallinn, 16–21.

LISA 1
Testi teise ja kolmanda osa ülesanded

2. Kirjuta lünka õige mitmuse vorm.

Kaikkialla Suomessa on paljon .....(metsä).
Suomen .....(joki) ja .....(järvi) ui .....(kaikenlainen kala).
.....(puu) lehdet hohtavat .....(keltainen).
Suomen .....(pelto) kasvaa eri .....(viljalaji).
Nykyajan.....(keittiö) löytyy .....
(mikroaaltouuni, monitoimikone, tehosekoitin).
Hän on viettänyt.....(pitkä tunti) .....(elokuva).
Isoäiti kertoo aina .....(hauska tarina).
Anne ja Kalle haluavat .....(aikuinen) tulla..... (runoilija), mutta
Tiina ja Pille .....(opettaja).
Eestissä ei ole .....(korkea vuori).
.....(isompi huone) riittää tilaa kaikille.
.....(viisas lapsi) on tulevaisuutta.
On aina hyvä osata ....(vieras kieli).
Joskus voi ..... (sanaton kysymys) saada tietää enemmänkin.
Tiedätkö .....(suurin manner)?
Tarvitsen tänään .....(neljäs avain).
.....(väsynyt käsi) on vaikea lopettaa .....(työ).
.....(kirjan kansi) on kiinnostavia kuvia.
Molemmat lapset nukkuivat .....(kaunis kätkyt).

3. Pane laused mitmusesse.

Näit. Hän tapasi kadulla poikaa. Hän tapasi kaduilla poikia.

Hyllyllä ei ole ohutta kirjaa. .....
Pienessä valtiossa ihmiset yleensä tuntevat toisia. .....
Lahjoitamme rakkaimmalle äidille kauniin kukan (mitmuses osastav). .....
Lapsi poimii tieltä kiveä. .....
Lusikan vartta vuoleskellaan veitsellä. .....
Tulevaisuudessa tarvitaan sekä tutkijaa että kääntäjää. .....
Puhtaassa lähteessä on aina kirkas vesi. .....
Onnettomalla ihmisellä ei ole ystäviä. .....
Parempana vuotena oli ruokaa riittänyt kaikille. .....
Hänet tunnetaan pehmeästä sydämestä. .....
Kolmannella jäniksellä oli jo harmaa turkki. .....
Isä lahjoitti sormuksen rakkaalle tyttärelle. .....
Oppineen ihmisen on helppo löytää työtä. .....

LISA 2.
Õigete vastuste protsent

Pluurali nominatiiv

eestlased (N = 105)	venelased (N = 25)
kylä 93 %	kylä 100 %
vanha 93 %	mustikka 100 %
paperi 92 %	oikea 100 %
kallio 92 %	kallio 100 %
työ 91 %	työ 100 %
lapsi 90 %	lapsi 100 %
sieni 89 %	sieni 96 %
lumi 87 %	vanha 96 %
oikea 87 %	sormus 96 %
taistelija 87 %	sininen 96 %
rakentaja 87 %	vesi 96 %
sininen 87 %	paperi 92 %
vesi 78 %	lumi 92 %
mänty 77 %	taistelija 92 %
sormus 71 %	mänty92 %
tähti 67 %	rakentaja 88 %
hammas 66 %	hammas 88 %
puhelin 63 %	viides 88 %
vanhempi 57 %	lukenut 88 %
mustikka 53 %	tähti 84 %
kyynel 50 %	lyhyt 80 %
lyhyt 45 %	kirves 72 %
lukenut 45 %	puhelin 68 %
länsi 44 %	vanhempi 60 %
kirje 43 %	mieletön 60 %
viides 36 %	kirje 60 %
kirves 34 %	kyynel 56 %
mieletön 26 %	länsi 48 %
ylpein 17 %	altis 32 %
altis 5 %	ylpein 0 %
keskmine 65,1 %	keskmine 83,1 %

Pluurali genitiiv

eestlased (N = 105)	venelased (N = 25)
paperi 63 %	lumi 96 %
mänty 59 %	sininen 92 %
lapsi 59 %	lapsi 92 %
tähti 57 %	vesi 88 %
sieni 57 %	vanha 84 %
työ 56 %	kylä 80 %
taistelija 55 %	kirves 80 %
kirje 54 %	sieni 80 %
sininen 53 %	sormus 76 %

lumi 52 %	hammas 76 %
länsi 51 %	paperi 72 %
hammas 51 %	kallio 64 %
vanha 51 %	länsi 64 %
sormus 50 %	työ 64 %
oikea 48 %	vanhempi 64 %
kallio 48 %	lukenut 64 %
vanhempi 47 %	kirje 56 %
kirves 47 %	taistelija 52 %
vesi 46 %	mustikka 52 %
kylä 43 %	tähti 48 %
puhelin 38 %	kyynel 48 %
lukenut 36 %	mieletön 48 %
rakentaja 30 %	lyhyt 48 %
lyhyt 30 %	oikea 44 %
mustikka 29 %	mänty 40 %
mieletön 24 %	rakentaja 40 %
kyynel 24 %	viides 36 %
viides 10 %	puhelin 34 %
altis 6 %	altis 16 %
ylpein 2 %	ylpein 0 %
keskmine 43,5 %	keskmine 59,9 %

Pluurali partitiiv

eestlased (N= 105)	venelased (N= 25)
mänty 67 %	lapsi 96 %
lapsi 66 %	sininen 92 %
kallio 60 %	vanha 88 %
sieni 59 %	vesi 88 %
oikea 59 %	lumi 84 %
vanha 58 %	kylä 84 %
työ 57 %	sormus 84 %
sormus 56 %	työ 80 %
paperi 56 %	hammas 80 %
kirves 55 %	kirves 76 %
kirje 55 %	paperi 76 %
hammas 54 %	vanhempi 76 %
tähti 52 %	lukenut 76 %
lumi 51 %	kallio 68 %
sininen 50 %	sieni 68 %
taistelija 49 %	mänty 64 %
länsi 49 %	taistelija 60 %
vesi 49 %	kirje 52 %
vanhempi 48 %	puhelin 52 %
kylä 44 %	tähti 48 %
lyhyt 43 %	lyhyt 48 %
mustikka 41 %	länsi 48 %
lukenut 39 %	viides 48 %
puhelin 36 %	mieletön 48 %
rakentaja 30 %	mustikka 48 %

mieletön 25 %	rakentaja 44 %
kyynel 17 %	altis 44 %
viides 12 %	oikea 36 %
ylpein 5 %	kyynel 32 %
altis 3 %	ylpein 0 %
keskmine 48,7 %	keskmine 64,5 %

Pluurali illatiiv

eestlased (N= 105)	venelased (N=25)
mänty 64 %	kallio 88 %
kallio 60 %	kylä 84 %
lapsi 54 %	kirves 84 %
sormus 53 %	lapsi 80 %
hammas 52 %	paperi 80 %
kirves 51 %	sininen 76 %
työ 51 %	lukenut 76 %
paperi 51 %	lumi 72 %
sieni 50 %	vanha 72 %
sininen 50 %	sormus 72 %
lumi 49 %	vesi 68 %
tähti48 %	työ 68 %
kylä 47 %	sieni 68 %
länsi 46 %	mänty 68 %
vesi 46 %	mustikka 60 %
vanhempi 46 %	puhelin 56 %
taistelija 46 %	vanhempi 56 %
mustikka 41 %	taistelija 56 %
vanha 38 %	länsi 52 %
puhelin 35 %	tähti 48 %
lukenut 34 %	viides 48 %
oikea 30 %	lyhyt 48 %
rakentaja 30 %	oikea 48 %
kirje 30 %	rakentaja 48 %
mieletön 23 %	hammas 40 %
kyynel 19 %	mieletön 40 %
lyhyt 13 %	kyynel 32 %
viides 11 %	kirje 28 %
ylpein 3 %	ylpein 0 %
altis 3 %	altis 0 %
keskmine 39,1 %	keskmine 57,2 %

Pluurali translatiiv

eestlased (N= 105)	venelased (N= 25)
lapsi 66 %	kylä 88 %
kirje 62 %	lukenut 88 %
kallio 59 %	lumi 87 %
vanha 59 %	lapsi 84 %
hammas 57 %	vanha 76 %
kirves 57 %	työ 72 %
oikea 55 %	paperi 72 %
lumi 54 %	kallio 72 %
sieni 54 %	vanhempi 72 %
paperi 54 %	sieni 68 %
mustikka 51 %	kirves 68 %
työ 49 %	sininen 64 %
länsi 46 %	sormus 60 %
kylä 45 %	taistelija 60 %
taistelija 44 %	länsi 56 %
vesi 44 %	kirje 56 %
lyhyt 42 %	lyhyt 52 %
sininen 39 %	oikea 48 %
vanhempi 37 %	rakentaja 48 %
puhelin 36 %	mieletön 48 %
mänty 35 %	vesi 44 %
sormus 34 %	viides 44 %
lukenut 32 %	mänty 40 %
rakentaja 26 %	hammas 40 %
mieletön 25 %	mustikka 32 %
kyynel 23 %	kyynel 32 %
tähti 12 %	tähti 28 %
ylpein 10 %	mieletön 24 %
viides 9 %	altis 20 %
altis 2 %	ylpein 0 %
keskmine 40,6 %	keskmine 54,2 %

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 131–145.

KIRJOITETAAN KIELISTÄ – PUHUTAAN KIELILLÄ: KIELIVALINNAT OPETTAJIEN ELÄMÄKERROISSA

Paula Kalaja, Hannele Dufva & Leena Nordman
Jyväskylän yliopisto

This article focuses on the language choices that L2 teachers have made in the course of their professional lives as constructed in life stories that they wrote for a national writing contest. The choices include those made by the teachers during their school years, upon entering college, and in the course of their careers. In the analysis of the data, an attempt was made to combine elements of a discursive approach to social phenomena and a dialogical philosophy of language. The accounts of language choices turned out to be constructed by the teachers as turning points of a variety of type and multi-voiced by nature. In other words, several voices (such as Reason and Emotion, or Internal and External) could be identified in them.

Keywords: L2 teachers, life stories, language choices, discourse

1 ALUKSI

Vuosikymmenet vieraiden kielten oppimisen tutkimus – varsinkin kouluympäristössä – on perustunut paljolti positivistiseen ajatteluun. On kehitetty teorioita, joilla voitaisiin osoittaa kielten oppimisen onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikuttavat tekijät. Niin oppilaiden kuin heidän opettajiensakin toiminnan on oletettu luokkahuoneessa olevan tiettyjen yleisten lainalaisuuksien säätelemää. Tällaista käsitystä kielten oppimisesta on kuitenkin alettu kyseenalaistaa aivan viime aikoina (mm. Ellis 1997: 237–252). Opetuksen osapuolet haluttaisiinkiin nähdä ajattelevina ja tuntevina olioina sekä aktiivisina toimijoina, jotka ovat enemmän tai vähemmän itse vastuussa teoistaan. Heidän oman äänensä tulisi siten päästä kuuluviin kielenoppimiseen liittyviä ilmiöitä tutkittaessa. Tällaista (enemmän laadullista) tutkimusta erilaisissa vaihtoehtoisissa viitekehyksissä on jo jonkin verran kielten oppijoiden osalta (esim. Bailey & Nunan 1996, Dufva et al. 1996, Leppänen & Kalaja 1997), opettajien kohdalta se on vasta alullaan (esim. Evans 1988, 1993). Opettajien elämäkerta-aineistoa on käytetty aiemmin jonkin verran (ks. esim. Kalaja & Dufva 1997) tällaisessa tulkinnassa.

Tässä artikkelissa keskitymme tarkastelemaan, mitä vieraiden kielten opettajat kertoivat elämäkerroissaan omista kielivalinnoistaan.

2 TUTKIMUSAINEISTOSTA

Tutkimusaineistomme on kerätty yhteistyössä Suomen kieltenopettajien liiton kanssa. Tempus-lehdessä julkistettiin vuonna 1994 elämäkertojen kirjoituskilpailu kaikille Suomessa toimiville kieltenopettajille. Kilpailukutsussa annettiin väljiä suuntaviivoja kirjoitustyölle. Kirjoittajien toivottiin laativan elämäkertansa kieltenopettajan ammatin kannalta alkaen ensimmäisestä kosketuksesta vieraisiin kieliin. Samoin toivottiin myös koulu- ja opiskeluajan kuvauksia sekä ajatuksia kielten opiskelua koskevista valinnoista kuin myös uran ja opettajuuden kehityksestä.

Elämäkertoja kertyi kaikkiaan yli tuhat sivua. Kirjoittajina oli 77 suomalaista kieltenopettajaa eri puolilta maata erilaisista kouluista ja oppilaitoksista. Vanhin kirjoittaja oli syntynyt vuonna 1927 ja nuorin vuonna 1970, joten niin koululaitoksen kuin kieltenopiskelunkin eri vaiheet ja mullistukset tulevat hyvin esiin eri ikäisten kirjoittajien kirjoitelmissa. Eniten kirjoittajia oli 1940-luvulla syntyneiden, vähiten 1920- ja 1970-luvulla syntyneiden ryhmissä. Naisia kirjoittajista oli 68 ja miehiä 9. Jokainen kirjoittaja lupasi kirjoitelmansa tutkimuskäyttöön.

Suurin osa kirjoittajista oli opiskellut kieliä pääaineenaan. Näistä suosituimmat olivat englanti, ruotsi ja saksa. Ne olivat myös suosituimmat sivuainekielet. Kirjoittajien muita pääaineita olivat esimerkiksi psykologia, kirjallisuus ja estetiikka. Ennen kieliopintoja jotkut kirjoittajat olivat jo ennättäneet hakea omaa paikkaansa muiden alojen opinahjoissa, jotkut taas eivät olleet muita kuin kieliopintoja miettineetkään.

Kirjoitelmien pituus vaihteli viidestä sivusta aina n. 40 sivuun. Useimmissa kirjoitelmissa käsiteltiin monia aihepiirejä kieltenopettajan elämän varrelta, osa oli kuitenkin rajoittanut kerrontansa vain työelämän pohdiskeluun. Koska kirjoittajien ikäjakauma oli laaja, saimme materiaaliksi myös jo eläkkeellä olevien opettajien pitkän uran ja kokemusten koontia sekä toisaalta vastavalmistuneiden ajatuksia ja visioita tulevasta urastaan, jonka pohjana on ollut nykyaikainen opettajankoulutus.

Elämäkerta-aineisto on tutkimustarkoituksiin työstetty luokittelemalla se erilaisiksi aihekokonaisuuksiksi, esimerkiksi oma kouluaika, yliopisto-opiskelu ja ura. Apuna käytettiin erästä kvalitatiivisen aineiston analyysiohjelmaa (NUDIST). Kronologista luokitusta täydennettiin tarkemmilla teemoilla ja alaluokilla. Näin saatettiin tarkastella esimerkiksi kielivalintoja yhtäältä kouluaikana, toisaalta opiskelupaikkaa valittaessa ja edelleen myöhemmin uralla. Tämän artikkelin aiheena ovat juuri nämä valinnat kouluajoista omaan työelämään asti.

3 ELÄMÄKERTOJEN TUTKIMISESTA DISKURSIIVISESSA JA DIALOGISESSA VIITEKEHYKSISSÄ

Opettajien elämäkertojen tutkimuksessa olemme pyrkineet yhdistämään elementtejä sosiokonstruktivistiseen ajatteluun pohjautuvasta **diskursiivisesta** lähestymistavasta (mm. Potter & Wetherell 1987, Potter 1996) ja Bahtinin kielifilosofiaan perustuvasta **dialogisesta** (mm. Bahtin 1986, Holquist 1991, sovelluksista ks. esim. Dufva 1998) viitekehyksestä. Kummankin perusoletuksiin kuuluu mm. se, että ihmiset nähdään aktiivisina ja intentionaalisina yksilöinä, jotka omalla kielen käytöllään rakentavat sosiaalista maailmaa ympärillään. Sosiaalisten ilmiöiden ei siis oleteta löytyvän ihmisten pään sisältä (jolloin niitä voitaisiin tutkia vain epäsuoria menetelmiä käyttäen) vaan vuorovaikutustilanteista, joissa niistä tuotetaan erilaisia versioita riippuen puhujan tai kirjoittajan kulloisistakin tarkoitusperistä. Kieli ei siis heijasta todellisuutta vaan sillä tuotetaan todellisuutta – tai oikeastaan sen eri versioita. Nämä versiot rakennetaan yhteisössä tarjolla olevista kielellisistä resursseista.

Sekä diskursiivisessa että dialogisessa viitekehyksessä elämäkerrat nähdään tulkintana: kertoja tulkitsee elämänhistoriaansa tarinoiden muodossa erilaisissa yhteyksissä. Huotelinin (1996) mukaan elämäkertoja (joiksi hän tosin laskee vain suulliset tekstit) voidaan lähestyä kolmella eri tavalla. Tutkimuksen kohteena voivat siten olla kertojan elämä elettynä, koettuna tai kerrottuna. Kun lähestymistapa on objektiivinen, tutkija pyrkii selvittämään tapahtumia kertojan elämän aikana (tosiasiat). Kun lähestymistapa on subjektiivinen, tutkija yrittää saada selville, miten kertoja on kokenut tapahtumat elämänsä varrella (mm. ajatukset, mielikuvat, tunteet). Jos taas valitaan narratiivinen lähestymistapa niin, silloin tarkataan sitä, miten kertoja on kertonut tarinansa (ilmaisu).

Myös Edwards (1997) on sitä mieltä, että elämäkertojen (niin suullisten kuin kirjoitettujen) analyysi voi olla kolmenlaista. Hänen luokittelunsa mukaan voidaan ensinnäkin olla kiinnostuneita siitä, kuinka totuudellisen kuvan elämäkerta antaa tapahtumista kertojan elämässä. Toiseksi voidaan haluta selvittää, millaisena kertoja itse on kokenut tapahtumat elämässään tai millaisia hänen omat tulkintansa tapahtumista ovat. Kolmanneksi on mahdollista keskittyä elämäkertoihin diskurssina, jolloin pyritään selvittämään, kuinka kertojat tietyssä kontekstissa tulevat puhuneeksi tai kirjoittaneeksi tapahtumista tai kokemuksistaan elämänsä varrella, ts. millaisia versioita he niistä rakentavat. Nämä **diskurssikäytänteet** ovat elämäkertatutkijoiden uusin tutkimuksen kohde. Niiden tutkiminen kyseenalaistaa myös perinteisen käsityksen tapahtumien, kertojan kokemusten ja diskurssin suhteista: tutkimuksessa lähdetäänkin teksteistä eikä nk. faktoista.

Bahtinin ajatteluun perustuva dialoginen kielifilosofia ja sen viime aikoina herättämät uudet tutkimussuuntaukset (ks. esim. Shotter 1995) korostavat osin samankaltaisia asioita. Lähestymistavan perusmetafora on **dialogi,** jonka likisynonyymina voidaan käyttää myös 'vuorovaikutusta'. Se viittaa siihen jatkuvaan kokemusten ja elämysten virtaan, jossa kukin yksilö elää ja vaikuttaa. Dialogi on siis hyvin laaja ja kattava käsite – eräänlainen tutkimuksen perusmetafora. Kun sitä soveltaa elämäkerta-aineistoon voi sanoa, että ensinnäkin ihmisen elämänkaarta voi tarkastella jatkuvana dialogina: prosessina, jossa ihminen elää, kerää kokemuksia, oppii ja tekee valintoja vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kirjoitettu elämäkerta ei ole identtinen eletyn elämän kanssa: se on yhtenä ajanhetkenä laadittu yksi kirjallinen näkökulma menneeseen, kirjoittajan dialogia menneisyytensä kanssa. Mutta se ei ole myöskään irrallinen eletystä, vaan kirjaa kirjoittajan muistojen, päämäärien ja tavoitteiden mukaan sitä omalla tavallaan – kirjoitushetken näkökulmasta.

Dialogisen analyysin eräänä tulkintakeinona voi pitää **äänen** käsitettä. Esimerkiksi elämäkerrassa kuuluu kunkin kirjoittajan ääni: henkilökohtaiset ja ominaiset aihe- ja sanavalinnat, retoriset keinot ja suhtautumistavat. Mutta ääni ei ole monoliittinen, jakamaton kokonaisuus vaan koostuu (aivan kuten ääni fyysisessä ja akustisessa mielessäkin) useista lähteistä kerätyistä vaikutelmista ja vaikutteista. Näin elämäkerrassa kuuluu myös kaikuja, jotka heijastavat sekä kirjoitushetken tilannetta että menneitä kokemuksia. Toisinaan kirjoitelmassa 'puhuu' kirjoittajan isä tai opettaja, toisinaan ääni on nimettömän auktoriteetin. Kirjoittajan tekstissä puhuu siis paitsi hän itse, myös joukko Toisia, joiden sanoja ja puhetapoja hän kaiuttaa tai lainaa jäsentääkseen kokemuksiaan.

Diskursiivisessa viitekehyksessä analyysiyksikkönä on usein käytetty **tulkintarepertuaaria** (Potter & Wetherell 1987: 149), jolla tarkoitetaan tapaa kuvata tai arvioida tapahtumia tai ilmiöitä. Repertuaarit eroavat toisistaan sisällöllisesti ja/tai kielellisesti (esimerkiksi käytetyltä sanastoltaan, tyyliltään tai metaforiltaan). Dialoginen ja diskursiivinen tarkastelutapa lähestyvät siis elämäkertaa samantapaisista, joskaan ei aivan identtisistä lähtökohdista. Elämäkerta ei siis kuvaa todellisuutta – eikä puhujan ajatusmaailmaa – yhden suhteessa yhteen, vaan esittää niistä yhden mahdollisen kertomuksen. Moninaisuudessaan ja ehkä jopa näennäisissä ristiriitaisuuksissaankin elämäkerta heijastelee elämänkaaren moninaisia elementtejä sellaisena kuin ne kirjoitushetkenä näyttäytyvät. Mutta elämäkerta heijastaa myös näkökulman ominaisuuksia: ammatillinen elämäkerta kertoo elämästä nimenomaan ammattiin liittyvien ratkaisujen kautta. Samalla elämäkerrassa näkyvät monenlaiset tavoitteet: osallistuminen kirjoituskilpailuun ja mahdollinen menestyminen siinä, oman kokemuksen siirtäminen omille lapsille tai nuorille opettajille – tai esimerkiksi oma ammatillinen tai inhimillinen kasvuprosessi.

Vieraiden kielten opettajien elämäkertojen tutkimuksessa on vasta jonkin verran hyödynnetty näitä näkökulmia. Johnston (1997) on selvitellyt sitä, kuinka syntyperäiset ja ei-syntyperäiset englannin kielen opettajat haastattelutilanteessa puhuivat urastaan (tai itse asiassa sen olemattomuudesta) Puolassa vuoden 1989 poliittisten ja taloudellisten muutosten jälkeen. Kalaja & Dufva (1997) ovat puolestaan tutkineet suomalaisten englannin kielen opettajien identiteetin ja uran rakentumista heidän kirjoittamissaan elämäkerroissa. Näissä tutkimuksissa ammatillista identiteettiä tai uraa ei pyritty näkemään stereotyyppisenä ("millainen on tyypillisen kieltenopettajan identiteetti?"), eikä elämäkertaa elämänkaaren suorana kuvajaisena, vaan haluttiin selvittää, millaisia versioita opettajat niistä rakensivat puheessaan tai kirjoituksessaan tietyissä konteksteissa. Jatkamme tutkimustamme tässä perinteessä.

4 TULOKSISTA: KIELIVALINNAT OPETTAJIEN ELÄMÄKERROISSA

Tutkimuksessamme emme käsittele kieltenvalintatilanteita biografisina faktoina, vaan pyrimme selvittämään, miten ne **rakentuvat** opettajien elämäkerroissa: Milloin valintoja on tehty? Mikä on ollut opettajien rooli valinnoissa? Mitä on valittu? Millä perusteilla valinnat on tehty? Mitä valinnoista on seurannut? Analyysimme on laadullista ja etenemme siinä noudattaen opettajien elämänhistorian kronologista järjestystä. Numeroitujen esimerkkien lisäksi myös tekstin kursivoidut kohdat ovat poimintoja kirjoittajien teksteistä ja heidän sanavalintojaan.

4.1 Kielivalinnat koulussa: valintaa vai sanelua?

Opettajat ovat omana kouluaikanaan joutuneet tekemään kielivalintoja useammassa vaiheessa. Vanhemmat heistä ovat aikoinaan käyneet koulua rinnakkaiskoulujärjestelmän puitteissa. He ovat joutuneet valintojen eteen ensimmäisen kerran oppikoulun 2. luokalla ja toista kertaa lukiossa, jolloin heidän on täytynyt valita kieli- ja matematiikkalinjan välillä. Nuoremmat puolestaan ovat käyneet koulunsa yhtenäiskoulujärjestelmän puitteissa. He ovat joutuneet valintojen eteen ensimmäistä kertaa jo peruskoulun ala-asteen 3. luokalla, sitten mahdollisesti 5. ja 7. luokalla ja vielä kertaalleen lukioon siirtyessään. Eri kielten kannalta on ratkaisevaa, milloin valinnat on tehty. Toisen maailmansodan jälkeen saksan kieli alkoi menettää suosiotaan englannille ensimmäisenä vieraana kielenä. Toisaalta aivan nuorimmat opettajat harkitsevat jo vaihtoehtoja englannillekin.

Diskursiivista lähestymistapaa (mm. Potter & Wetherell 1987) soveltaen voidaan todeta, että elämäkerroissaan opettajat rakentavat useanlaisia versioita omista kouluaikaisista kieltenvalintatilanteistaan. Ne poikkeavat toisistaan joko sisällöltään ja/tai kieleltään (tämän artikkelin puitteissa ei kuitenkaan ole mahdollista tehdä aineiston yksityiskohtaista analyysiä).

Ensinnäkin on tilanteita, jotka opettajat kirjoituksissaan hahmottavat saneluna. Toisin sanoen koululaisilla ei ole ollut aikoinaan osaa eikä arpaa valinnoissa. Päätökset heidän puolestaan on tehnyt kasvoton koulu esimerkiksi koululainsäädännön puitteissa. Perusteluja ei ole tarvinnut antaa. Kaikki ovat joutuneet opiskelemaan yhtä ja samaa kieltä: *kielivaihtoehtoja tarjottiin tasan yksi.*

(1) Latina kuului kaikille – 30 tytölle ja kolmelle pojalle.

Jos opettajat kuitenkin ovat olleet tyytyväisiä koulun sanelupolitiikkaan, he kirjoittavat kielen opiskelustaan mielekkäänä. Tällöin päätöksentekijä, koulu, on saattanut myös saada inhimilliset kasvot kirjoittajien tarinoinnissa:

(2) Rehtorilla oli myös selkeä, silloin ilmeisen oikealta tuntuva kuva saksan kielen vähenevästä merkityksestä sodanjälkeisessä maailmassa. Sen vuoksi keskikoulussa yksioikoisesti ja yhtäaikaisesti luovuttiin saksan kielen opettamisesta. Keskikoulun toisella luokalla aloimme kaikki opiskella englantia pitkänä kielenä. Rohkeaa, eikö vain?

Jos opettajat puolestaan ovat olleet tyytymättömiä koulun päätöksiin, kielten opiskelu muuntuu opettajien kerronnassa välttämättömäksi pahaksi eli "pakkopullaksi":

(3) Latinan mielekkyyttä en ymmärtänyt ollenkaan. Yhtä pakkopullaa se oli. Kirjoitin sen kyllä, mutta arvosana oli approbatur.

Toiseksi on tilanteita, joista opettajien elämäkerroissa kirjoitetaan onnen kauppana. Oppilaat ovat kyllä päässeet mukaan valintaprosessiin, mutta lopullisen päätöksen koulu on kuitenkin tehnyt omilla koululaisten mielestä osittain mielivaltaisilla keinoillaan. Toisinaan kielen ratkaisi luokka: kun A-luokka luki saksaa, B-luokalle valittiin englanti. Toisinaan jako tehtiin "maalaisten" ja "kaupunkilaisten" välillä. Joskus asian ratkaisi arpa, jonkin kerran sukunimen alkukirjain. Lopputulos on siten paljolti sattumaa.

Jos koulun valinnan lopputulos kuitenkin on ollut opettajien omien odotusten mukainen, elämäkerroissa annetaan ymmärtää, että heillä on koululaisina ollut hitunen hyvää onnea matkassa. He ovat sentään *päässeet* (eivätkä *joutuneet*) opiskelemaan jotain tiettyä kieltä:

(4) Ruotsia käytettiin jonkinlaisena "kielipään indikaattorina", sillä toisella luokalla "pääsivät" pitkää englantia lukemaan ne, joilla oli ruotsissa hyvä numero, muut "joutuivat" saksan luokille. Englannin luokkaa, jolle minäkin siis pääsin, pidettiin läpi koko kouluajan jotenkin parempana. Englanti oli siihen aikaan – siis II maailmansodan jälkeen – vasta tulossa saksan tilalle pitkäksi kieleksi ja oli muutenkin nousussa.

Jos päätös taas ei ole miellyttänyt opettajia aikoinaan, ja tulos on ollut *pettymys*, kirjoituksissa heistä luodaan koululaisina kuvaa avuttomina *uhreina* suurempien voimien (eli koulun) edessä: *Miksi me?* Tai:

(5) Toisen luokan alkaessa alkoi uuden kielen opiskelu. Tarjolla oli englanti tai saksa, mutta valinta ei ollut vapaata. Jos saman perheen vanhempi veli opiskeli englantia, pääsi sitä opiskelemaan automaattisesti. Muuten joutui rehtorin pitämästä hatusta nostamaan lapun, jossa luki saksa tai englanti. Vapisevin sormin nostin lapun, jossa luki: saksa. Pettymykseni oli tuolloin suuri, sillä englannin maine ja imago olivat selkeästi paremmat, mutta valitsemiskeutta ei asiasta ollut.

Kolmanneksi on tilanteita, joissa opettajat antavat ymmärtää, että he ovat itse aktiivisesti olleet osallisina päätöksenteossa ja heidän toiveitaan on kuunneltu prosessin aikana. Koululaiset ovat päässeet itse valitsemaan omien halujensa mukaisesti koulun tarjoamista vaihtoehdoista, mitä kieltä he ryhtyvät jatkossa lukemaan. Heidän omat perustelunsa valinnoille ovat paljolti olleet tunneperäisiä. He vetoavat esimerkiksi kielten esteettisiin ominaisuuksiin tai mielenkiintoisuuteen, tai omaan rakkauteensa eri kieliin. On rakastuttu yhtä lailla ranskaan, saksaan kuin ruotsiinkin:

(6) Olin nimittäin saanut ranskan kipinän. Lauantain toivotuista olin kerran kuullut Edith Piafin Milord'in. Siitä lähtien kyttäsin kaikkea mahdollista ranskaan liittyvää, eikä sitä totisesti ollut paljon. Omaa levysoitinta minulla ei ollut.

Omat valinnatkaan eivät ole opettajia lopulta aina tyydyttäneet, jolloin heistä koululaisina toisinaan luodaan kuvaa (tyhmiä) päätöksiään nöyrästi katuvina koululaisina:

(7) Kaduin lukiossa sitä, että olin valinnut saksan, jota kohtaan mielenkiintoni hiipui vähitellen. Tajusin siis melko myöhään sen tosiasian, että englanti nousisi yhteiskunnassamme tärkeimmäksi vieraaksi kieleksi.

Itse asiassa tällaisia koulun tarjoamissa puitteissa vapaampia valintatilanteita on kahdenlaisia. Toisaalta on tilanteita, joissa opettajat rakentavat itsestään kuvaa valtavirran mukana ajelehtijoina. Siten koululaiset ovat ottaneet huomioon luokkatoveriensa päätökset ja muiden (lähinnä vanhempiensa) neuvot. Neuvojat puolestaan ovat vedonneet valintojen teossa järkisyihin (esimerkiksi kielen statukseen maailmankielenä tai vitaalisuuteen) tai käytännöllisyyteen (apua kielen opinnoissa saatavissa muilta):

(8) Oppikoulun toisella luokalla piti valita vieraaksi kieleksi saksa tai englanti. Äitini neuvon mukaan valitsin saksan. Perusteluna hänellä oli se, että jos en opi sitä, niin hän pystyy sitä minulle opettamaan, koska hän oli sitä itsekin lukenut. Isäni puhui kyllä myös englannin puolesta vedoten maailmankieleen. Yleensä siihen aikaan oli niin, että oppilas valitsi saksan, jos vanhemmatkin olivat sitä lukeneet. Englanti oli jotenkin huterompi. Myös yksi syy siihen, että valitsin saksan, oli se, että serkkuni, jotka olivat minua vanhempia, lukivat saksaa.

Toisaalta on valintatilanteita, joissa opettajat luovat itsestään kuvaa vastarannan kiiskinä. Tällöin koululaiset ovat pitäneet oman päänsä ja tehneet (tai on ainakin pyrkineet tekemään) valintansa omilla lähinnä tunneperäisillä syillä. He ovat lopulta toimineet vastoin luokkansa enemmistön valintoja ja/tai muiden järkiperäisempiä neuvoja:

(9) Lukiossa halusin valita kielilinjan, vaikka opettajat suoranaisesti käskivät minua siirtymään matematiikkalinjalle, koska olin voittanut kaupungin matematiikkakilpailut. Latinan kieli oli kiinnostanut minua aina yhtä paljon kuin ruotsi ja saksa. Tiesin, että ranska olisi myös mielenkiintoista. Siksi menin erään toverini kanssa rehtorin puheille ja pyysin, että saisin ottaa lukiossa sekä latinan että ranskan. Rehtori suorastaan raivostui moisesta tyhmästä kysymyksestä. "Kyllä Teillä, neiti S., on siinä latinassakin ihan tarpeeksi lukemista! Ei sovi tulla häiritsemään työtäni noin tyhmillä ehdotuksilla. Poistukaa!"

Lisäksi on tilanteita, joissa alkuun on annettu ymmärtää, että opettajat kouluaikanaan olisivat päässeet osallistumaan heitä koskeviin kielivalintoihin. Koulu on kyllä periaatteessa antanut koululaisille mahdollisuuden valita tietyistä vaihtoehdoista, mutta käytännössä se on estänyt aineiden vapaan valinnan esimerkiksi hallinnollisilla järjestelyillään, jolloin oppilaiden omat hartaimmat toiveet ovatkin jääneet täyttymättä:

(10) Olisin halunnut opiskella ranskaa, mutta sen kanssa tuli automaattisesti piirustus, jota inhosin. Näin valinnaksi tuli latina.

Tai opettajat eivät ole lopulta uskaltaneet kouluaikanaan sittenkään toteuttaa omia suuria haaveitaan. He ovat tyytyneet toiseksi parhaaseen ratkaisuun.

Opettajat ovat saattaneet kokea tällaiset tilanteet lopputulokseltaan kielteisenä, jolloin heistä elämäkerroissa luodaan kuvaa katkeruuteen taipuvaisina koululaisina:

(11) Yksi asia valinnoissa kaiversi mieltäni. En uskaltanut siitä ääneen kenellekään puhua. Kukaan luokkatovereistani ei edes ottanut sellaista valintaa huomioon. Latinan viiden viikkotunnin vaihtoehtona olisi ollut ranskaa kolme tuntia ja piirustusta kaksi tuntia. ... En ollut erityisen lahjakas piirustuksessa, joten en millään rohjennut valita latinan sijasta ainetta, jonka todella olisin halunnut. Muistan, miten sydänalaa kouraisi, kun näin muutaman pojan menevän ranskan tunnille.

Elämäkerroissa opettajien kouluaikaiset kieltenvalintatilanteet rakentuvat siis hyvin monenlaisina eikä päätösten teko niissä noudata yhtä selvää kaavaa. Sitä paitsi valintoja perustellaan hyvin eri tavoilla.

Osassa tilanteita opiskeltavat vieraat kielet ovat itse asiassa olleet koulun (ajan hengen mukaisesti) tavalla tai toisella valitsemia, jolloin opettajat kuvaavat elämäkerroissaan itsensä koululaisina, jotka ovat olleet vain passiivisia päätöksen kohteita, **objekteja**. Jos muiden valinnat eivät ole vastanneet opettajien omia toiveita, silloin elämäkerroissa koululaiset hahmotetaan vallan tai jopa mielivallan uhreiksi. Osassa tilanteita opettajat taas antavat ymmärtää, että he olivat koululaisina aktiivisesti osallisina valintaprosessissa, **subjekteina**, ja siten he ovat voineet tehdä omia valintojaan enemmän tai vähemmän vapaasti koulun tarjoamissa puitteissa. Jos opettajien omat kouluaikaiset kielivalinnat ovat osoittautuneet vuosien mittaan epätyydyttäviksi, heitä kuvataan tarinoissa nöyrän katuvaisina koululaisina.

Kirjoituksissaan opettajat antavat ymmärtää, että he kouluaikaisia valintoja tehdessään ovat toimineet paljolti **tunnepohjalta**. He ovat perustelleet valintojaan vetoamalla jonkun kielen esteettisyyteen tai omiin myönteisiin tuntemuksiinsa jotain kieltä kohtaan. Mutta toisinaan he ovat kuunnelleet myös muiden – lähinnä vanhempiensa – **järkipuhetta**. Tällöin he ovat perustelleet valintojaan muiden mielipiteillä, jotka ovat koskeneet jonkun kielen senhetkistä tai tulevaa asemaa maailmankielenä tai vitaalisuutta.

Potteria (1996) mukaillen voidaan edelleen sanoa, että kirjoittajat käyttävät elämäkerrassaan strategisesti hyväkseen näitä muiden esittämiä mielipiteitä tai yleistyksiä: he vetoavat niihin vankistaakseen omia kouluaikaisia ratkaisujaan sitoutumatta niihin kuitenkaan aivan täydestä sydämestä, kuten esimerkissä 8 (*Äitini neuvon mukaan ...; Yleensä siihen aikaan oli niin ...; Myös yksi syy ...*). Samalla he myös usein onnistuvat kerronnassaan torjumaan vastakkaiset valinnat, kuten esimerkissä 8 (*Isäni puhui kyllä englannin puolesta ...; Englanti oli jotenkin huterompi*).

Näihin tarkoituksiin opettajat tarinoinnissaan hyödyntävät myös luokkatoveriensa valintoja. Siten he toisinaan tulevat korostaneeksi sitä, että heidän ratkaisunsa ovat olleet yhdenmukaisia enemmistön kanssa. Toisin sanoen he antavat ymmärtää, että heidän valintansa eivät ole voineet olla huonompia kuin muiden (ks. esimerkki 8). Toisinaan he taas päin vastoin tulevat painottaneeksi sitä, että heidän valintansa ovat olleet yksilöllisiä. He ovat pitäneet – tai yrittäneet pitää – oman päänsä eivätkä ole siten menneet massan mukana (ks. esimerkki 9).

4.2 Kielivalinnat yliopistossa: järki ja tunteet?

Ylioppilaskirjoitukset ja niiden jälkeinen opiskelupaikan valinta on seuraava keskeinen valintatilanne opettajaelämäkerroissa. Kirjoittajat kuvaavat nyt valintoja enenevästi omina päätöksinä: kouluajan määräiltävistä objekteista on kasvamassa itsenäisiä subjekteja. Joukossa on toki myös kirjoittajia, jotka kertovat olleensa "opettajakutsumuksestaan" tietoisia jo kauan, kenties lapsuudesta saakka. Eräs näistä "kutsumuskieltenopettajista" kertoo asian näin:

(12) "Äiti, arvaa mikä minusta tulee isona", oli kuusivuotiaan ekaluokkalaisen kommentti ensimmäisen koulupäivän jälkeen. "Opettaja!"

Tällaisen kirjoittajan kertomuksessa oma **ääni** kuuluu selkeästi sanavalinnoissa ja kerronnassa: omaa itseä kuvataan päättäväisenä ja valintoja tekevänä subjektina, jonka elämässä toisten äänet – niin varoittavat kuin kehottavatkin – ovat syrjemmällä. Kuten eräs kirjoittajistamme kertoo: *olinhan jo ajat sitten päättänyt ruveta filosofian maisteriksi ja ruotsin ja saksan lehtoriksi.* Oman äänensä löytäneellekin päätöksenteko on kuitenkin kuin moniäänistä sisäistä keskustelua. Siten usein pääaineen ja muiden opiskeltavien kielten valinnasta kerrotaan **tunteen ja järjen tasapainotteluna**, toisinaan taistelunakin:

(13) Ranska oli tunteen kieli, muttei se mahtunut järkeeni kun aloin miettiä ylioppilaaksi pääsyn jälkeen millä elättäisin itseni. Otin siis varman päälle ja valitsin saksan.

Kirjoittajien ammatinvalintaa koskeviin pohdiskeluihin ja päätöksiin ovat aikanaan vaikuttaneet tietenkin yhteiskunnalliset olosuhteet. Usein nämä yhteiskunnalliset tekijät näyttäytyvät elämäkertateksteissä nimenomaan järjen äänenä: ne luovat mahdollisuuksien kentän, jossa yksilö voi toimia. Kirjoittajat viittaavat tällöin konkreettisiin olosuhteisiin (maailmanpolitiikka, koulutuspolitiikka, jne.). Teksteissä näyttäytyy esimerkiksi toisen maailmansodan jälkeinen saksan kielen opetuksen väheneminen ja englannin kielen nousu. Sodanjälkeisen ajan ylioppilaat kirjoittavatkin opiskelupaikkaa valitessaan tietoisesti punninneensa opiskelukielen valintaa maailmantilanteen valossa - mikä olisi tulevaisuuden maailmankieli?

(14) Syyskuussa -46 tulin siis Helsingin yliopistoon opiskelemaan. Sodan loppumisen jälkeen siihen asti suositun saksan kielen asema alkoi väistyä englannin hyväksi; niinpä oli jotenkin selvää, että pääaineekseni tulisi englanti.

Englantia valittiin siis pääaineeksi kolmen-neljän vuosikymmenen ajan. Sitä voi pitää "valtavirtavalintana". Kun kirjoittajajoukkommekin oli pääosin 1940-luvulla syntyneitä, oli heistä enemmistö myös englannin valinneita ja englanninopettajia. Ruotsi, saksa, ranska, venäjä, suomi, espanja, latina ja italia ovat

olleet "vastavirran valintoja". Toisaalta vastarannan kiisket kuvailevat valintojaan onnistuneiksi:

(15) Aineyhdistelmänikin oli mahdollisimman mahdoton: vieras kieli (ruotsi) ja kotimainen kirjallisuus. Mutta minun elämässäni se on osoittautunut parhaaksi mahdolliseksi ...

Mutta 1990-luvulle tultaessa – eli 1960-luvulla ja 1970-luvulla syntyneiden kirjoittajien teksteissä – löytyy mainintoja jo valtavirran kääntymisestä. Englannin kieli alkaa menettää ylivalta-asemaansa. Ehkä seuraava esimerkki ristivalaisee (vrt. esimerkki 14 yllä) hauskasti maailmantilanteen vaikutusta nuoren opiskelijan kannalta:

(16) Syksyn 1989 mullistukset Saksan alueella saivat minut harkitsemaan uudelleen sivuainevalintaani. Alunperin olin ajatellut valita englannin toiseksi kielekseni. Nyt päätin yrittää päästä lukemaan saksaa ja pääsinkin ensi yrittämällä. Uskoin saksan kielen merkityksen kasvavan maassamme Saksojen yhdistymisen myötä.

Viittauksia maailmantilanteeseen esiintyykin nimenomaan näissä murrosvaiheiden kuvauksissa – valtavirrassa kuljettaessa valinnan yhteiskunnallista taustavaikutusta ei havaita niin selkeästi. On siis selvää, että maailmantilanne ja sen mukaiset "muotikielet" ohjailevat valintoja – usein institutionaalisella tasolla. Valtakunnan kielipolitiikka määrää koulujen kielivalintoja ja ohjaa yliopistojen koulutusta. Mutta kirjoittajat kertovat opiskeluaineen valinnastaan myös osittain jo selkeästi tietoisena ammatinvalintana. Se, millaisia virkoja on olemassa ja oletetaan olevan saatavilla, kun itse valmistutaan, vaikuttaa opiskelupaikan valintaan:

(17) Jostakin tuli se tieto, että peruskoulussa virat perustetaan kahdelle kielelle, että täytyy olla molemmat, jotta saa töitä.

Kuten yllä olevasta esimerkistäkin ilmenee, tietyt valinnat tuntuvat olevan jotenkin epämääräisesti "ilmassa" – tämänkin esimerkin kirjoittaja kuvaa saaneensa tiedon *jostakin*, ja toinen kirjoittaja kertoo tehneensä sen *omalla vaistolla*. Siten kirjoittajat kuvaavat poliittisia ja institutionaalisia taustatekijöitä ikään kuin nimettömänä ja analysoimattomana 'ajanhenkenä'. Toisaalta inhimilliset neuvonantajat taas usein nimetään: ammatinvalintaopastusta saatiin aivan konkreettisesti esimerkiksi omilta opettajilta tai *viisailta isiltä*. Kirjoittajat eivät siis kuvanneet itseään täysin itsenäisiksi toimijoiksi, vaan nuoriksi aikuisiksi, jotka tukeutuivat luotettaviin neuvonantajiin.

Yllättävänkin vähän opiskeluaineen valintaa kuvataan sisäiseksi ja henkilökohtaiseksi valinnaksi: esimerkiksi oman lahjakkuuden sanelemaksi. Jotkut kirjoittajat kertovat valinneensa kielen, koska heillä oli *kielipäätä* – vaihtoehtona esimerkiksi *matikkapäälle*:

(18) Olin jo koulussa huomannut, että kielet olivat minun alaani, vaikka olinkin ollut matikkalinjalla, x sai lähetä rauhassa nollaa vaikka lopun ikänsä.

Myös itse kieleen (esim. englanti, ranska, saksa) tunnettu kiinnostus esiintyy teksteissä yhtenä valintaperusteena. Ratkaisuja ei kuvata ainostaan järjen vaan myös tunteen kautta. Opiskeltavaksi ei valittu ikävää kieltä, vaan se, joka oli ollut koulussa *helppo*, sellainen, josta oli saatu *hyvä arvosana* ylioppilaskirjoituksissa tai josta oli *matkoilta, vaihto-oppilasvuodelta* tai *kirjallisuudesta* saatuja *positiivisia kokemuksia*. Kirjoittajien joukossa oli siis niitä, jotka mainitsevat olleensa vahvasti innostuneita nimenomaan jostain tietystä kielestä – usein myös sen kulttuurista:

(19) Ei ollut muuta väliä, kuin että saisin toimia saksan kielen kanssa.

Mutta tunne oli mukana teksteissä myös muulla tavoin. Opiskelupaikkakunnan – ja samalla joskus myös opiskeltavan aineen – saattoivat ratkaista myös koulumenestyksestä tai uratoiveista riippumattomat tekijät. Kun yksi kirjoittaja kertoo halunneensa opiskelemaan mahdollisimman lähelle kotipaikkaa, toinen etsi itseään mieluummin mahdollisimman kaukana vanhemmista. Seurustelukumppanin opiskelupaikka vaikutti myös. Eräs kirjoittaja pohtii valintaansa sosiologian ja kielten välillä näin:

(20) Kun ensirakkaus roihusi parhaillaan ja poikaystävä opiskeli Oulussa...oli helppo ratkaista, siispä jäin Ouluun kieliä opiskelemaan.

Kielten opiskelua yliopistossa ei välttämättä koettu vielä uraratkaisuna – kieltä saatettiin opiskella myös muissa tarkoituksissa. Opettajan ammatti ei ollut unelmissa monellakaan ylioppilaalla eikä vielä muutaman vuoden lukujenkaan jälkeen. Tälle uralle kaikki kirjoittajamme kuitenkin päätyivät.

4.3 Kielivalinnat opettajanuralla

Uran valinnat kuvataan paljolti seuraukseksi koulussa ja yliopistossa tehdyistä päätöksistä: opetetaan niitä kieliä, joita yliopistossa alunperin opiskeltiin. Mutta joukossa on myös sattumaa. Maailmantilanteen mukaan tai asuinpaikan/työpaikan vaihtuessa saattaa opettajalle tulla opetusohjelmaan uusia "kylkiäiskieliä". Kun ruotsinopettajista oli pulaa, ei nuorelta opettajalta kyselty onko hänellä ao. kielessä arvosanaa. Venäjästä kerrotaan näin:

(21) ... muutamat lukioon tulevat oppilaat vaativat ehdottomasti, että on perustettava venäjän ryhmä. Kun muuta opettajaa ei ollut tiedossa, jouduin ottamaan vastuun heistä. Yhtä läksyä edellä menin ensimmäisen vuoden.

Uusien opetuskielien valinnassa korostuvat taas **järkiperusteet**: *työllisyystilanne, virkojen määrä, lisäansioiden välttämättömyys* tai *perheen ja työn yhteensovittaminen*. Mutta kirjoittaja saattaa myös havaita, että järki ei ohjaa aina parhaaseen lopputulokseen.

(22) Kolmeen vuoteen en opettanut yhtään ranskaa. Tunsin pettäväni itseni. Jätin englannin opetuksen ja jäin vuodeksi ranskan tuntiopettajaksi pienellä tuntimäärällä.

Niinpä siis elämäkertojen näissäkin kuvauksissa on edelleen mukana **tunne**: kuvaan kuuluvat mm. "uudet ja elvytetyt ihastukset". Harrastuskielestä saattaa joissain tapauksissa tulla opetuskieli:

(23) Sitten ... sattuma järjesti niin, että kotipaikkani (...) lukiolle tarjoutui tilaisuus ryhtyä yhteistoimintaan erään italialaisen lukion kanssa. ---jouduin tämän italian harrastukseni vuoksi toimintaan mukaan ulkopuolisena. Ja niin alkoi ura italian opettajana.

Siten opettajat kuvaavat ammatillista uraansa melkoisen tasaisesti etenevänä prosessina. Omat valinnat kuvataan pääosin onnistuneiksi. Vain sellaisten suurempien mullistusten kuin peruskouluun siirtymisen kuvataan aiheuttavan epävarmuutta ja hätää oman kielen ja oman viran puolesta. Kaiken kaikkiaan omaan uraan ja valintoihin vaikuttavat tekijät kuvataan persoonattomammiksi kuin aiemmissa valinnoissa: kun koulussa ohjaa rehtori, ja opiskelupaikkaa valittaessa isä, uralla saattaakin olla ratkaisevana tekijänä *kunnallinen politikointi, parempi virka*, halutumpi *kouluaste* tai *-muoto* tai – raadollisesti – *opinto- tai asuntolainan takaisinmaksu*. Siten ammatilliset omaelämäkerrat ovat myös eräänlaisia aikuistumiskertomuksia, joissa näkyy esimerkiksi juuri vastuun ja valintojen siirtyminen yhä enemmän itselle ja yhä enemmän "järkiperäiseksi".

5 LOPUKSI

Paljolti kirjoittajiemme eri elämänvaiheiden kielivalinnoissa korostuu heidän tekstiensä perusteella **ulkoisten** tekijöiden osuus: kielivalinnat ovat seurausta laajemmista, kulttuurisista vaikutteista ja institutionaalisista valinnoista. Koululaiset ja opiskelijat ohjautuvat opiskelemaan tiettyjä kieliä siksi, että ne ovat "muotikieliä" ja siksi, että niitä on mahdollista opiskella. Niiden avulla on mahdollista saavuttaa turvattu tulevaisuus ja ainakin suhteellisen arvostettu ammatti. Näin ollen valinnat ovat osin ulkoisia ja niistä kirjoitetaan "järkevinä". Järkisyihin vedotaan kautta linjan, ja omia ratkaisuja kuvaillaan usein onnistuneiksi juuri näiden perusteella.

Mutta melkein poikkeuksetta kirjoituksissa valintatilanteiden kuvaukseen liittyy myös tunne: aito *kiinnostus* kielestä, *ilo* siitä, että oli kielellisesti lahjakas ja menestyi hyvin kielissä, *pettymys* siitä ettei koulussa päässytkään lukemaan englantia tai *ilo* kauan kaivatun ranskan opintojen aukeamisesta yliopistossa. Kielet ovat siis myös emotionaalisesti koettuja ja valinnat **sisäisiä**. Vielä ammatissakin saatetaan hakeutua huonommin palkattuun, mutta antoisampaan virkaan, kun sisäinen tunne niin sanelee.

Jokaisessa kuvauksessa on mukana paitsi kirjoittaja **Itse**, myös joukko **Toisia**, jotka myös puhuvat teksteissä ja tekstien kautta. Joskus tuo Toinen on kasvoton auktoriteetti tai valintoja ohjaava "maailmanhenki", jota ei personifioida: *oli jotenkin selvää, että pääaineekseni tulisi englanti.* Toisinaan taas teksteissä esiintyy tunnistettava ja omalla äänellään puhuva isä, äiti tai oma entinen opettaja. *"Tästä flikasta tuloo kun tulookin opettaja"*, ennustaa yhden kirjoittajan *paapa*. Ja onpa myös *Taivaan Isä* johdattanut joitakuita kirjoittajia uravalinnoissa. Kertomukset ovat siis hyvinkin moniäänisiä myös tässä mielessä: kirjoittajien kertomuksessa esiintyy – joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti – Toisten ääni, aina toki kertojan suodattamana. Itsen ja Toisten tasapaino on teksteissä erilainen: toiset kirjoittajat kuvaavat itseään vahvempina Subjekteina, toiset taas enemmän Toisten kuuntelijoina – ja olosuhteisiin mukautuvina Objekteina. Toiset tarinat ovat selvemmin kasvutarinoita, joissa kirjoittaja löytää oman äänensä ja oman paikkansa maailmassa, toisista taas muotoutuu melkeinpä sairaskertomus, josta huokuu uupumus ja masennuskin. *Enkä ole sitä katunut*, kuvaa yksi elämäntehtävänsä löytänyt kirjoittaja vuosien takaista ammatinvalintaansa, kun taas toinen kertoo ettei ole *nähnyt montaakaan lukion opettajaa, jotka olisivat jaksaneet terveinä loppuun saakka.*

Yllä olemme esitelleet erästä aineistomme juonnetta – kielivalintoja, sellaisena kuin opettajat niitä 1990-luvun puolenvälin näkökulmastaan kuvaavat. Tämä artikkeli on yksi kertomus niistä kertomuksista, oma tulkintamme kirjoittajien tekstien kielivalintoja koskevista kohdista.

Kirjallisuus

Bahtin, M. 1986. *Speech genres*. Austin: University of Texas Press.

Bailey, K. & D. Nunan (toim.) 1996. *Voices from the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dufva, H. 1998. From 'psycholinguistics' to a dialogical psychology of language: Aspects of the inner discourse(s). Teoksessa M. Lähteenmäki & H. Dufva (toim.) *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary readings*. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä, 87–104.

Dufva, H., M. Lähteenmäki & S. Isoherranen. 1996. *Elämää kielen kanssa. Arkikäsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

Edwards, D. 1997. *Discourse and cognition*. Lontoo: Sage.

Ellis, R. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Evans, C. 1988. *Language people. The experience of teaching and learning modern languages in British universities.* Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Evans, C. 1993. *English people. The experience of teaching and learning English in British universities.* Buckingham: Open University Press.

Holquist, A. 1991. *Dialogism. Bakhtin and his world.* Lontoo: Routledge.

Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämähistoria,* Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 13–42.

Johnston, B. 1997. Do EFL teachers have careers? *TESOL Quarterly* 31 (4), 681–712.

Kalaja, P. & H. Dufva 1997. "Kohtalona koulu": englanninopettajan ammattiurasta ja -identiteetistä. Teoksessa A. Mauranen & T. Puurtinen (toim.) *Translation, acquisition, use* AFinLA:n vuosikirja 1997. Jyväskylä: AFinLA, 203–218.

Leppänen, S. & P. Kalaja 1997. Sankaritarinoita vieraan kielen oppimisesta. *FINLANCE* 17: 33–56.

Potter, J. 1996. *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction.* Lontoo: Sage.

Potter, J. & M. Wetherell 1987. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour.* Lontoo: Sage.

Shotter, J. 1995. Dialogical psychology. Teoksessa J. A. Smith, R. Harré & L. van Langenhove (toim.) *Rethinking psychology.* Lontoo: Sage.

Luukka, M.-R., S. Salla & Hannele Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 147–158.

KÕNE JA KEELE UURIMINE NING EMAKEELE DIDAKTIKA

Karl Karlep
Tartu Ülikool

In this article, the relevance of linguistic and psycholinguistic studies to mother tongue instruction is discussed. Particularly, the semantically oriented research of higher level units of language (such as sentence or text) and speech (such as phrase or utterance), is considered. As some Estonian studies imply, there are indications that the application of psycholinguistic research in teaching practices would turn out to be very helpful indeed. For example, it is suggested that a sentential model developed by Rätsep may be useful in language teaching, and that cognitive models developed by, e.g., Ellis and Luria, may be applied in reading and writing instruction. The necessity of considering language-specific features in teaching methodology is emphasized. The features of spoken Estonian, such as speech rhythm and segmental duration and their role in mother tongue instruction are discussed.

Keywords: Estonian, psycholinguistics, mother tongue instruction, speech development, reading and writing

Emakeele didaktika, sh adapteeritud metoodika ja logopeedia kuuluvad pedagoogikateaduste hulka, peamiste baasteadustena on vaadeldavad lingvistika, psühholoogia ja viimaseid ühendav psühholingvistika. Seoses õpetamisega võib keeledidaktikaid vaadelda kui nimetatud teaduste ühte rakendusvaldkonda. Seejuures järjest olulisema osakaalu on omandanud psühholingvistika, eriti selle psühholoogilised harud. Just psühholingvistilised uuringud on võimaldanud välja selgitada neid keelelisi ja metakeelelisi operatsioone, mida kõnet arendades ja keelt õpetades on vaja kujundada.

Nimetatud baasteaduste saavutused ongi käesoleva sajandi teisel poolel kutsunud esile muutusi õpetamise sisus ja metoodikas. Need muutused kas toetuvad avastatud keeleuniversaalidele ja sõltuvad vähe konkreetsest keelest või on keelte kaupa spetsiifilised. Chomsky (1996) järgi võib üldisi seaduspärasusi vaadelda kui (geneetiliselt antud) printsiipe, nende konkreetset realiseerimist keelte kaupa kui parameetreid. Keele omandamine kujutab autori arvates parameetrite fikseerimist mingil võimalikul viisil.

Tuleb aga lisada, et endiselt on arutluse objektiks jäänud bioloogilise faktori roll lapse kõne arengus (Agassi 1997). Arengutendentse iseloomustab keeleteaduse järjest suurem huvi **semantika** vastu, samuti tegeldakse enam **kõrgemate keeletasandite üksustega**: foneemid → morfeemid → sõnad → sõnaühendid → laused → sidusad tekstid. Psühholingvistika huviorbiiti on aga tõusnud ütlus: silbid ja silbirühmad → foneetilised sõnad ja süntagmad → ütluse koostisse kuuluvad lihtlaused ja/või osalaused (mida nimetatakse ka fraasideks) → ütlused. Arvestades seda, et verbaalkõnes suhtlemine toimub ütluste kaupa (minimaalne ütlus kõnes võrdub lausega keeles), on keeledidaktika huvi lausete ja tekstide vastu igati põhjendatud.

Süntaksi osatähtsust kõne uurimisel rõhutas seoses muutegrammatikaga juba üle 30 aasta tagasi Miller (1965). Autori seisukohad on olulised samuti didaktikas. Tähelepanu väärivad väited, et ütluse tähendus ei vasta sellesse kuuluvate sõnade tähenduse lineaarsele summale; lause süntaktilisest struktuurist sõltub sõnade ja sõnavormide valik ning järjestamine; teadmisi keelest tuleb kirjeldada selliste **süntaktiliste** ja **semantiliste** reeglite näol, mis võimaldaksid genereerida lõpmatu hulga keeles lubatud ütlusi; vaja on eristada keele kirjeldust ja keele kasutamise kirjeldust. Nimetatud väidetest tulenevad didaktilised järeldused on järgmised: kõnearenduse lähteühikuks on lause kui minimaalne ütlus; sõnatähendus kõnes avaldub reeglina süntaktilistes struktuurides; ainult süntaktilised konstruktsioonid võimaldavad verbaliseerida kujutlusi (mõisteid), mille väljendamiseks keeles vastavad sõnad puuduvad (vt. ka Lakoff 1987); kõne arenemine eeldab mitte üksikute lausete omandamist, vaid vastavate keelekasutusreeglite omandamist; ainult teooria õppimine ei kindlusta keele kasutamist.

Keelekasutusreeglid omandatakse seega süntaktiliste konstruktsioonide tajumise ja genereerimise käigus. Adapteeritud metoodika (nagu ka võõrkeele õpetamise metoodika) eeldab nimetatud konstruktsioonide rühmitamist, sh. õpetamist lausemallide kaupa. Eesti keele õpetamisel on võimalik sellisel rühmitamisel lähtuda Rätsepa (Rätsep 1978) eesti keele lihtlausete vormitüüpide käsitlemisest, mille aluseks on verbi ja tema laiendite rektsiooni vahekord. Loomulikult tegeleb laps reaalsete lausetega. Esmane üldistus – **verbikeskse lausemalli** mõiste (säilitatud verb, muud sõnad asendatud vormikategooriatega) võimaldab aga pedagoogil teadlikult kasutusele võtta suurt hulka ühe ja sama verbi võimalikke laiendeid. Järgmisel üldistusastmel esitatud **elementaarlause** mõiste (abstraktne verbikeskne lausemall, mis on aluseks lausetele, kus kasutatakse teatud verbide rühma teatud tähenduses) lubab harjutusmaterjali rühmitamisel teha veel ühe sammu ning üldistatud **tegevussituatsioonist** lähtudes rakendada harjutamiseks verbide rühmi, mille liikmed eeldavad sama struktuuriga reaalsete lausete moodustamist. Esimesel üldistusastmel (verbikeskne lausemall) saab kasutada näiteks lauseid: *Malle pani kassi korvi. Õpetaja pani*

vihikud lauale. Poisid panid raamatud riiulitele. Muide, alakõnega lapsi õpetades on esialgu otstarbekas rakendada veelgi konkreetsemat rühmitust, mille puhul arvestatakse ka malli konstruktsioonis lubatud variante. See põhimõte on realiseeritud näiteks aabitsas (Karlep jt. 1995). Teist üldistusastet illustreerivad järgmised näited: *Mati magab (voodis). Jänes kükitab (põllul). Tita istub (laua all).* Esitatud lausete aluseks on tegevussituatsioon PAIKNEMINE. Just erinevate paiknemissituatsioonide analüüs ja üldistamine võimaldab lapsel mõista, et kõnes on vajalik nimetada paiknejat ja sageli ka paiknemise kohta.

Oluliseks tuleb pidada samuti tegevussituatsioonide järjestamist õpetamisel. On põhjust arvata, et ruumisuhteid kajastavad situatsioonid ja vastavad laused on sageli aluseks metafoorsetele ülekannetele keeles (Lakoff 1987).

Seoses verbikesksete lihtlausete käsitlemisega kerkib veel vähemalt kaks metoodilist küsimust. Need on seotud verbide mitmetähenduslikkusega ning laiendatud lausete kasutamisega. Nagu teada, võib verb sõltuvalt oma tähendustest olla keskuseks erinevatele lausemallidele (Rätsep 1978), laiendatud lihtlause (ka koondlause, liitlause) on aga tegelikult tuumlausete (baaslausete) ühendamise tulemus muuteoperatsioonide abil. Chomsky (1996) ja Õimu järgi (1971) rakendatakse sel juhul fakultatiivseid liitmuuteoperatsioone, mille tagajärjel mingi fraasistruktuur sisestatakse teise struktuuri või ühendatakse struktuurid omavahel üheks pindstruktuuri lauseks. Kui tuumlausete (verbikesksete laiendamata lausete) kasutamine on omandatud, tuleb lapsel õppida kasutama ka liitmuuteoperatsioone.

Suurepärase näite lausekasutuse arengust lastel esitab Leiwo (1993: 118–119).

1) *Röövel oli suur. Röövel oli hirmus kole. Röövlil oli puujalg. Röövel varastas memmelt kana.*
2) *Röövel oli suur ja ta oli hirmus kole ja tal oli puujalg ja ta varastas memmelt kana.*
3) *Röövel oli suur ja hirmus kole ja tal oli puujalg. Ta varastas memmelt kana.*
4) *Röövel, kes oli suur ja hirmus kole ja kel oli puujalg, varastas memmelt kana.*
5) *Suur ja hirmus kole röövel, kel oli puujalg, varastas memmelt kana.*

Leiwo näited piirduvad sellega, kuid võimalik on konstrueerida veelgi "arenenum" struktuur: (6) *Suur ja hirmus kole puujalaga röövel varastas memmelt kana.* Seega liitlause võib osutuda lapse jaoks lihtlausest lihtsamaks. Samalaadsele olukorrale viitab Lee (1974: 130). Lapse kolm baaslauset *That is a dog, The dog is on the chair* ja *The dog is barking* on täiskasvanul reeglina ühendatud üheks konstruktsiooniks *That dog on the chair is barking.*

Esitatud teoreetilised seisukohad ja toodud näited võimaldavad teha üsnagi mitmeid didaktilisi järeldusi:

- Praktilise lauseõpetuse üks ülesanne on õpetada last kasutama liitmuuteoperatsioone, st. ühendama baaslauseid ja saadud konstruktsioone

omakorda muutma. Nimetatud tegevus peaks eelnema traditsioonilisele lausete laiendamisele vähemalt hälviklastega töötades.
- Sidusat lauserühma ei saa mitte alati pidada keerulisemaks ühest lihtlausest (võrdle 1. ja 6. näidet tekstis "Röövel"). Õeldut tuleb arvestada nõuete esitamisel õppetekstidele ning pedagoogi kõnele.
- Praktilise lauseõpetuse seisukohalt vajab tähelepanu tegusõna semantika.

Traditsioonilist ülesannet *Moodusta antud (tegu-)sõnaga lause* täites rakendab laps tegusõna selle esmases, enam levinud tähenduses. Üheks võimalikuks töövõtteks on sõnaühendite koostamine, kus lapsel tuleb valida tegusõna juurde võimalikult erinevaid laiendeid (*lõi–palli, lõi–jalaga* jne.).

Nimetatud seisukohti kinnitavad ka mitmed eesti abikoolides korraldatud eksperimendid. Uuriti näiteks lausete koostamist esitatud tegusõnadega (Karlep, Vosman 1985). Osales 45 õpilast (I, III ja V kl), kellel tuli koostada laused 20 tegusõnaga. Eeldati, et 10 sõna puhul on H. Rätsepa (1978) järgi aluseks kahekohalised, 10 sõna puhul aga kolmekohalised lausemallid. Seejuures 5 sõna esimesest rühmast võimaldasid moodustada ka ühekohalisi ning 6 sõna teisest rühmast kahekohalisi konstruktsioone.

Esimese rühma tegusõnadega jäi moodustamata ainult 2 lauset. Keelenormile mittevastavaid lauseid esitati 19 (4,2 %), sellest I klassis 12 lauset. Eeldatud mallidele vastas 408 (90,7 % võimalustest), teistele mallidele 21 lauset. Valdavalt iseloomustasid koostatud lauseid kõigis kolmes klassis ühised tunnused:

- Võimalikust 83-st kahekohalise lause mallist realiseeriti I ja III klassis 13, V klassis 15. Ühekohalist malli kasutati 86 korda. Seega kasutati mitmetähenduslikke tegusõnu äärmiselt vähestes tähendustes. Kinnitust leidis seisukoht, et aktiivsete lausemallide hulk on abiõppe lastel väike. Pealegi on kõne sisult stereotüüpne, st. erinevad lapsed kasutavad suures ulatuses samu sõnu, sh. verbe tcatud ühes enamlevinud tähenduses.
- Koostatud lausetes rakendati väga piiratult fakultatiivseid laiendeid: fikseeriti 62 fakultatiivset seotud laiendit ning 65 vaba laiendit. Viimaste arv küll kasvas vähesel määral klassist klassi. Valdavalt koosnesid laused (60,6 %) ainult obligatoorsetest elementidest, sh praktiliselt koostati baaslauseid. Tuleb aga arvestada, et lause koostamine esitatud sõnaga ei ole suhtlemisülesanne. Verb aktualiseerib situatsiooni põhikomponendid, lapsel puudub vajadus neid täpsustada.

Kolmekohalisi lausemalle oli võimalik realiseerida 56. Tegelikult rakendati I klassis 11, II klassis – 8 ja V klassis 12 malli. Eelmise verbirühmaga võrreldes koostati enam agrammatilisi lauseid (60–13,3 %), näiteks *Ema asetab voodit*. Kümnel juhul lause koostamisest loobuti. Kahekohalisi lausemalle rakendati õigesti 140 juhul (31,1 %), kolmekohalisi 276 korral (39,2 %). Äärmiselt vähe kasutati aga kolmekohalistes mallides fakultatiivseid laiendeid: esines 34 vaba ja ainult 4 seotud laiendit. Seega on alust järeldada, et kolmekohaliste lausemallide aktiivne kasutamine on abikooli I–V klassi õpilastel küllaltki napp.

Kogu eksperimendi tulemused lubavad väita, et koolis levinud lausekoostamise ülesanne, kui pedagoog rahuldub vastusega baaslause näol, on tegelikult vähe arendav või ei ole seda üldse.

Kirjeldatud katsest selgus, et abiõppe lapsed täitsid lausekoostamise ülesande küll valdavalt õigesti, kuid reeglina primitiivselt ja stereotüüpselt. Kui suures ulatuses on selle põhjuseks oskamatus sõnu ja sõnavorme valida ning seostada? Vastuse leidmiseks korraldati eksperiment, kus laste ülesandeks oli koostada sõnaühendeid esitatud sõnadega (Karlep 1985). Võte on keeledidaktikas tuntud ning seda kasutatakse peamiselt sõnade semantiseerimisel ning sõnavormide grammatilise tähenduse käsitlemisel. Sõnaühendit koostades rakendab laps kahte olulist kõneloome operatsiooni – keeleüksuste valikut ja sobitamist, olles sunnitud arvestama nii süntagmaatilisi kui ka paradigmaatilisi seoseid sõnade vahel (Luria 1979).

Katses osalesid abikooli 30 VII kl. ja 20 VIII kl. õpilast. Klassides kasutati erinevat keelematerjali vastavalt ainekava nõuetele. Esimeses seerias esitati sõnad tabelis ja sõnatulpades. Õpilastel tuli koostada kõik võimalikud ühendid antud sõnadega (üks sõna võis kuuluda mitmesse ühendisse). Laiendid tuli valida nii tegusõnadele kui ka nimisõnadele. Harjutused sooritati kirjalikult.

VII klassi õpilased võisid eelduste kohaselt koostada 8460 ühendit. Tegelikult koostati 6113 õiget (72 %) ja 258 sobimatut (3 %) ühendit. Ülejäänud võimalikud sõnaühendid jäid moodustamata. Kergemaks osutus laiendi sobitamine tegusõnaga, raskemaks täiendite valik nimisõnade juurde.

Teises seerias esitati põhisõna koos süntaksiküsimusega.

kinnitada — mida? ...
kinnitada — millega? ...

Seega sõnade valik oli vaba. Tulemused osutusid paremaks kui esimeses seerias. Eeldatud 5220-st sõnaühendist moodustati õigesti 4531 (87 %), vigu esines küll mõneti enam – 410 (8 %), kuid ülesanne jäi täitmata ainult 279 (5 %) korral. Mõneti veelgi paremad tulemused andis kolmas seeria, kus laiend põhisõna juurde tuli valida vabalt: normikohaseid ühendeid oli 89 %, sobimatuid ühendeid 9 %, puuduv vastus 2 %.

VIII klassi õpilaste tulemused olid eelnevaga võrreldes vähesel määral nõrgemad. Põhjuseks oli arvatavasti raskem katsematerjal (osa sõnavorme vähe levinud funktsioonides, tuletusliitega sõnad). Esitatud sõnade sobitamisel oli õigeid vastuseid 62 %, sobimatuid ühendeid 7 %, koosta-mata jäi 31 % võimalikest konstruktsioonidest. Suunavate süntaksiküsimuste abil leiti õigeid laiendeid põhisõna juurde 86 %, sobimatuid ühendeid koostati 10 %, vastus puudus 4 %. Põhisõnade vabal laiendamisel olid tulemused järgmised: normikohaseid ühendeid 86 %, sobimatuid ühendeid 9 %, puuduvaid vastuseid 5 %.

Katse esimese seeria põhjal järeldub, et peamine raskus valikuks antud sõnade sobitamisel on ühiste semantiliste komponentide leidmine. Ühtlasi lükkab tulemus ümber tavaarusaama, et ülesande iseseisev täitmine on raskem kui valiksõnade rakendamine. Valik alternatiivide hulgast võib osutuda eriti raskeks, sest kõrvale tuleb jätta harjumuslikud semantilised seosed, väidab Luria (1979). Katse tulemused tõestavad ühtlasi **semantilise analüüsi** vajadust süntaktiliste ülesannete täitmisel.

Järeldusi kinnitavad ka vale sõnavaliku juhud sõnaühendite moodustamisel (*riietus ennast, kuulis ettevaatlikult, võtles poksis, väsinud töö*), samuti osa grammatilistest eksimustest (*ootab üle, mängib rongilt*). Sõnaühendite kasutamisel süntaksiküsimuste abil ilmnesid puudused samuti laste grammatilistes teadmistes-oskustes (*kelle tänu? – Sirjele tänu*). Samalaadsed katsed III–VI klassides kinnitasid põhimõtteliselt saadud tulemusi.

Õpilastööde analüüsi põhjal koostati harjutuste süsteem sõnaühendite käsitlemiseks. Kontrollkatsed näitasid, et õpilaste tulemused paranesid õppeaasta jooksul kuni 10 % (Karlep 1985). Nagu varem märgitud, võimaldab töö sõnaühendiga täpsustada sõnatähendust ning kujundada praktilisi grammatilisi üldistusi.

Koostatud lausete primitiivsus, lausemallide hulga piiratus, raskused sõnaühendite koostamisel, sõnatähenduse arenematus lubavad oletada, et puudujäägid ilmnevad sel juhul ka kõne mõistmisel. Kuigi nimetatud seisukoht on tuttav psühholoogias ja psühholingvistikas (Leiwo 1993; Luria 1979 jt.), kahtlevad selles paljud tegevpedagoogid. Ollakse nimelt arvamusel, et normaalse kuulmise ja vähemalt lastele tuttavate sõnade kasutamisel ei tohiks kõne mõistmine probleeme tekitada. Lause tähenduse mõistmisele pöörab minimaalselt tähelepanu ka tavakoolis rakendatav metoodika.

Tegelikult sõltub kõne mõtestatud tajumise tulemus üsnagi mitmest asjaolust (Luria 1979). Algusest peale otsib tajuja ütluse tähendust ja mõtet, püstitades selleks mitmeid hüpoteese. Tajuprotsessi käigus tuleb ära tunda sõnad kui foneetilised üksused ja seejärel nende kontekstist sõltuv tähendus, ära tunda grammatilised konstruktsioonid ja nende tähendus. Suhtlemisel on vajalik veel mõista ütluse (võib koosneda ka enam kui ühest lausest ja gel juhul tekib vajadus seostada lausetähendusi) mõtet, kõneleja motiive ja kavatsusi. Keeleharjutuste sooritamisel koolis piirdub taju vaid lause või teksti tähenduse mõistmisega.

Puudulikku mõistmist võivad põhjustada järgmised asjaolud: tundmatud sõnad või sõnade mõistmine konteksti seisukohalt vales tähenduses; operatiivmälu (töömälu) väike maht, mis ei võimalda pikka lauset selle mõistmiseni meeles pidada; keerulised grammatilised konstruktsioonid, mille mõistmine eeldab mitmeid muuteoperatsioone; teadmiste vähesus, mille tagajärjel ütlus ei kutsu esile adekvaatset kujutlust või ei suudeta otsustada, kas kujutluspilt vastab tegelikkusele. Puudulike

teadmiste korral on ka vastavad sõnad semantiliste komponentide poolest vaesed, mis takistab tajumisel sõnade mõttelist seostamist. Eriti raskeks peetakse grammatilisi konstruktsioone, mis väljendavad "suhete kommunikatsiooni" ja nõuavad simultaanset analüüsi. Nimelt ei piisa sel juhul sõnade mõistmisest ükshaaval (Luria 1979). Näiteks: *Ring on ruudu all. Punane pliiats on pikem kui sinine ja lühem kui kollane.* Kintsch'i järgi (Solso 1996: 340) sõltub kõne mõistmise edukus suurel määral sellest, mitmest propositsioonist (tähendust omavast abstraktsest informatsiooniühikust) lause koosneb ning missugune on lause struktuur. Suurema hulga propositsioonide korral on pindstruktuuri lausesse sisestatud ka enam baaslauseid. Näiteks võib jällegi vaadelda teksti "Rõõvel" variante.

Ülevaate tajumist raskendavatest lausestruktuuridest vene keele baasil on esitanud Luria (1979): vähe kasutatav (mõneti ebaharilik) sõnajärg (*Poissi veab kelgul tüdruk)*; liitlausete hõlmavad konstruktsioonid (*Mäe nõlvakul, mis oli kaetud samblaga, kükitas hallikas maja*); kahekordne eitus (*Mallele ei meeldi mitte tööd teha*); simultaanset analüüsi nõudvad konstruktsioonid (osa näiteid on toodud varem), sh mitme täiendiga vasakule hargnevad laused (*Suure ämbri väike sang oli katki*) jt. Katsed näitasid, et kirjeldatud konstruktsioonid tekitavad raskusi ka õpiraskustega eesti lastele. Näiteks abikooli I–III klassi õpilastel (n=75) tuli valida vastav pilt (*Suure ämbri väike sang, Väikse ämbri suur sang, Lühikeste laste pikad vanemad, Lühikeste vanemate pikad lapsed*). Viimased kaks näidet esindavad nn pööratavaid konstruktsioone, mille mõistmist peetakse raskemaks (andmed kogus üliõpilane K. Kartau). Igal õpilasel tuli täita 20 ülesannet. Iseseisvalt valiti õiged pildid mittepööratavatele konstruktsioonidele I kl. 54 %, II kl. 62 % ja III kl. 83 %, pööratavatele vastavalt 36 %, 70 %, 90 %. Eksimuste puhul abistati õpilasi esialgu küsimustega (*Missugune sang? Missugune ämber?*). Kui ka küsimused ei abistanud last küllaldaselt, nõuti kõigepealt osutamist objektile või selle detailidele pildil (*Näita, kus on väike ämber*), seejärel esitati ülesanne uuesti. Abistamise tulemusel täideti esimese rühma ülesanded õigesti 87%–99 %, pööratavate konstruktsioonide puhul 73 %–99 %. Järelikult ütluse mõistmist soodustab lapse tähelepanu pööramine objekti osadele, tunnustele ja nende seostele. Võib arvata, et küsimused-korraldused soodustavad ütluse mõtestamiseks vajalike muuteoperatsioonide sooritamist.

Abikooli III–VI klassides (n=85) viidi läbi katse (materjali kogus üliõpilane Jänes), kus lastel tuli sobitada 12 lausekaarti vastavate kujundiskeemidega (näiteks: *Ruut on kolmnurga kõrval ja ringist kõrgemal. Ring on ruudu all ja kolmnurga kõrval.*). Konstruktsioonide mõistmist raskendab asjaolu, et üks objekt on vastandatud kahele teisele erinevate suhete alusel (horisontaal- ja vertikaal-suhted). Ülesannete täitmise edukus oli klasside kaupa järgmine: III kl. 45 %, IV 41 %, V 48 % ja VI kl. 60 %. Abistamise tulemusel vead parandati. Kirjeldatud katse tulemused kinnitavad järeldusi, mis tehti atributiivseid suhteid väljendavate konstruktsioonide mõistmist

uurides. Muuteoperatsioonide õpetamine on vajalik mitte ainult ekspressiivse kõne arendamiseks, vaid on otstarbekas ka kõne paremaks mõistmiseks.

Tajumisraskused avalduvad hälviklastel mitte ainult keeruliste konstruktsioonide mõistmisel, vaid tegelikult juba lihtsate keeleüksuste puhul ja suhteliselt lihtsate tajuoperatsioonide sooritamisel. Ilmneb see näiteks keelendite verifitseerimisel, nii keeleüksuste semantilise kui ka formaalse õigsuse määramisel. Nimelt iseloomustab nii kõne- kui ka intellektipuudega lapsi tendents pidada õigeks ka sisult ja/või vormilt ebaõigeid keelendeid, vastupidiseid vigu tehakse vähem.

Verifitseerimisülesanne esitati 90-le 4–5 a. lapsele (andmed kogus üliõpilane Luhaäär). Osalesid kolm lasterühma (n=3×30): tavalise arenguga lapsed, alakõnega lapsed, intellektipuudega lapsed. Intellektipuudega lapsed olid 5-aastased, teised 4-aastased. Lastel tuli suuliselt esitatud lausete ja sõnaühendite puhul otsustada, kas Punamütsike või Pipi ütles õigesti. Näiteks: *terav nuga, karvane nuga, karu suusatab, karu sööb mett, part on kandiline, part ujub* jne. Ülesande täitmine eeldab lapselt vastavaid teadmisi ja nende baasil sõnade ühiste semantiliste komponentide leidmist, aga ka kriitilist suhtumist ütluse õigsuse hindamiseks. Kokku tuli igal lasterühmal leida 510 sisult ebaõiget keeleüksust. Neist peeti õigeks tavalise arenguga rühmas 11 %, alakõnega laste rühmas 26 % ja intellektipuudega laste poolt koguni 50 %. Sisult õigeid konstruktsioone (igal rühmal 840 võimalust) määratleti kui ebaõigeid vastavalt 5 %, 14 % ja 33 %. Seega hälviklastega töötades ei saa pedagoog olla kindel, et lühikesed ja lihtsad ütlused oleksid praktilisele tegevusele toetumata õigesti mõistetud. Mitmed erikoolides läbi viidud verifitseerimisülesanded lubavad väita, et keelendi õigsuse määramise raskused ilmnevad nii sõnavormide, tuletiste kui ka lausete tasandil. Keerulisemate keelendite puhul avalduvad nad ka abikooli lõpuklassides. Seega kõnearenduse ühe harjutuste rühmana on otstarbekas rakendada verifitseerimisülesandeid.

Kokkuvõtteks märkigem, et kõnearenduse ja keeleõpetuse harjutuste süsteemi koostamisel on otstarbekas lähtuda kõneloome ja kõnetaju sellistest mudelitest, mis kajastavad sooritatavate operatsioonide tsükleid ning neis tsüklites rakendatavaid keeleüksusi (kõnesegmente), aga samuti kõnetegevusega seotud keeleväliseid operatsioone. Kõnearenduses on arvestatav näiteks järgmine ütluseloomemudel: intents (motiiv, mõte, kavatsus) → mõttesüntaks (*TOPIC-COMMENT*) → semantiline süntaks (semantiliste "üksuste" järjestamine) → pindstruktuuri süntaks (sõnavormide valik ja järjestamine) → motoorne programmeerimine → kõneväljastus. Kuna inimkõne ei ole nii rangelt algoritmitav kui keelekasutus arvutis, on võimalik sõnu (sõnavorme) ja lausemalle "sisestada" mitmel tasandil, mitte ainult pindstruktuuri struktureerides.

Järgmiseks oluliseks keeledidaktika valdkonnaks, kus ei saa arvestamata jätta tänapäeva teaduse saavutusi, on laste **lugema ja kirjutama õpetamine**. Võrdlus keelte kaupa näitab, et esitatud on küllaltki erinevaid lugemise ja kirjutamise kognitiivseid mudeleid (Luria 1969, Ellis 1993 jt.). Näiteks vene keeles eeldab kirjutamistoiming järgmist: sõna jaotamine häälikuteks foneemide ja nende järje määramine › foneemidele vastavate grafeemide valik (arvesse tulevad sellised foneemide tunnused nagu helilisus-helitus ja palatalisatsioon või selle puudumine) › kirjutamine › enesekontroll. Keeledidaktikas nimetatakse neid etappe järgmiselt: häälikanalüüs, foneemanalüüs, kodeerimine, kirjutamine (trükkimine, ladumine), kontroll. Luria (1969) järgi ilmnevad kirjeldatud operatsioonid algajal kirjutajal, hiljem toimingu hargnevus väheneb ja vajalikud operatsioonid sooritatakse osaliselt kas üheaegselt või need koguni ühinevad.

Inglise keeles kirjutades rakendatakse aga erinevaid strateegiaid (Ellis 1993):

- Semantikasüsteem › grafeemleksikoni väljastus (*graphemic output lexicon*) › grafeemide tasand › kirjutamine. Sellise mudeli rakendamiseks peab mälus olema õpitud sõnade grafeemkoostis.
- Semantikasüsteem › kõneleksikoni väljastus (*speech output lexicon*) › grafeemleksikoni väljastus › grafeemide tasand › kirjutamine.
- Semantikasüsteem › kõneleksikoni väljastus › foneemide tasand › grafeemide tasand › kirjutamine. Vene keeles rakendatava mudeliga sarnaneb kõige enam viimane variant.

Kas probleem on traditsioonides, interpreteerimises või on erinevus objektiivselt põhjendatud? Vastuse saab anda teoreetiline ja empiiriline analüüs.

Häälikulis-tähelise kirja puhul on tähtedest koostatud sõna akustilis-artikulatoorse sõna mudel. Kirjutamist võib vaadelda kui mudeli koostamist, lugemist kui artikuleeritava sõna taastamist. Kirjutatakse keeleüksuste kaupa (foneem › grafeem › sõnavorm › lause). **Üleminek kõnesegmentidelt keeleüksustele** ja **vastupidi** ongi õppija jaoks esimene oluline raskus. Probleeme on selles plaanis peamiselt kaks: süntagma ja sõnavormide vahekord, sõna silbistruktuuri ja foneemide-grafeemide vahekord. Reaalsed segmendid lapse jaoks on süntagmad ja silbid. Otstarbekas on kujundada selline häältamine (metakeelelised operatsioonid), mis võrdsustaks sõna süntagmaga ja hääliku silbiga. Selleks kasutatakse lause häältamist pausidega sõnade vahel ning sujuvat häältamist (häälimist) häälikute kaupa (*m-u-n-a*). Puuduliku häälimisoskuse tulemuseks on kirjutatud sõna grafeemkoostise moonutamine (*Mik Lle mnk iuk* pro *Mikk ja Malle nägid tigu*). Lugemisel on olukord vastupidine: vaja on järgmist täishäälikut silbis või järgnevat sõna lauses ette haarata (*uu* › *suu, . . . poole* › *. . . metsa poole*), et taastada siirded ja kaotada kohatud pausid sõnade vahel.

Järgmine raskus lastel tuleneb foneemide ja grafeemide vastavuse keerukusest ehk teisti öeldes **tähekasutusreeglite** ja nende vastandi – **lugemisreeglite keerukusest**. Näiteks inglise keeles sümboliseeritakse ühte ja sama foneemi või häälikuühendit erinevalt (|*ai*| → *my, time, lie;* |*u*| → *bush, book*) ning üks ja sama grafeem realiseeritakse mitme foneemi näol (*table* → |*ei*|, *cat* → |*æ*| *alone* → | |). Kuid probleeme on ka foneemide-grafeemide täpsema vastavuse korral. Näiteks vene keeles sõltub joteeritud täishäälikute kasutamine kirjas sellest, kas eelnev kaashäälik on palataliseeritud või mitte. Eesti keeles tuleneb ühekordse tähe ja topelttähe rakendamine vältest (*kala-kalla-kallur*) ja hääliku naabritest (*sild-sillad*) vastandamist ülejäänud häälikutele vajavad sulghäälikud (*lagi-laki-lakki*). Keeledidaktika ülesandeks on välja selgitada, kas lapsele on otstarbekam foneemleksikoniga paralleelselt omandada grafeemleksikon (näiteks inglise keeles) või hoopiski ülemineku algoritmid foneemidelt grafeemidele ja vastupidi (näiteks vene keeles, eesti keeles). Mida ühesem on keeles foneemide-grafeemide vastavus, seda enam rakendatakse kirjutama ja lugema õppimisel häälik- ja foneemanalüüsile toetuvaid algoritme. Kui aga sõnade grafeemkoostis omandatakse häälikanalüüsile toetumata, toimibki "lühiühendus", mida kajastavad Ellise (1993) poolt esitatud mudelid (esimene ja teine).

Häälikanalüüsi põhimõtted on keelte erinevustele vaatamata samased – eesmärk on määrata häälimisele toetudes foneemijärg. Lapse tegevuse erinevus ilmneb aga foneemanalüüsi puhul. Kuigi eesmärk on määrata grafeemide valikuks olulised foneemide tunnused, võivad viimased olla keelte kaupa erinevad. Näiteks helilisus-helitus, palatalisatsioon või selle puudumine, hääliku kestus teiste suhtes, häälikurühm. Eesti keeles on nendeks tunnusteks häälikurühm (täishäälikud, suluta kaashäälikud, sulghäälikud) ja hääliku pikkus. Traditsiooniliselt õpib eesti laps eristama lühikest, pikka ja ülipikka häälikut. Tegelikult on olukord mõneti keerulisem – lühike häälik on kestuse poolest vastandatud pikale ja ülipikale, ülipikk häälik aga intensiivsuse poolest pikale ja lühikesele (Hint 1973). Seega pika hääliku eristamine ülejäänutest eeldab erinevate tunnuste arvestamist. Reaalselt on see võimalik sõnade või kõnetaktide (rõhulis-rütmiliste struktuuride) vastandamise teel. Muutes häälikupikkust, genereerib laps tegelikult teistsuguse rõhulis-rütmilise segmendi – kõnetakti (*kadus* → *katus* → *kattus* → *kaadus(II)* → *kaadus(III)* → *kaatus*). Katsed ongi näidanud, et õigekiri ja ka lugemine eesti keeles sõltub oluliselt oskusest muuta häälikute pikkust. Kirjutamispuuetega laps ei suuda isegi (pseudo)sõnade rida õigesti järele korrata (*kabi-kabi-kappi* või *kabi-kappi-kappi* pro *kabi-kapi-kappi*). Selliste laste kirjutamisoskust iseloomustab järgmine näide: *õte emma lukes juutu* pro *Õde Emma luges juttu, Enne nobis lilli* pro *Ene noppis lilli*. Toodud näite puhul valdab laps häälikanalüüsi, kuid mitte foneemanalüüsi.

Kirjeldatu põhjal saab esitada **kirjutamistoimingu kognitiivse mudeli eesti keeles**: häälikanalüüs (foneemijärje määramine) → foneemanalüüs

(häälikute rühma ja pikkuse määramine) → kodeerimine (liht- ja liitgrafeemide valik) → kirjutamine → kontroll.

Käesoleva artikli maht ei võimalda pikemalt analüüsida lugema õppimist eesti keeles. Piirdugem ainult **lugemistoimingu mudeli** esitamisega: tähtede eristamine-äratundmine → grafeemidele vastavate foneemide leidmine → orienteerumine täishäälikutele (silpide sünteesiks) ja vältekandjatele (rõhulis-rütmilise struktuuri taastamiseks) → hüpoteesi loomine sõnast → sõna artikuleerimine ja tähenduse äratundmine (algul järgneb artikuleerimisele sellega, hiljem kaasneb) → enesekontroll (formaalne ja/või semantiline). Häälik- ja foneemanalüüsi tuleb vaadelda kui lugemisoskuse eeldusi. Neist sõltub sõna sünteesimise edukus, alternatiivsete hüpoteeside leidmine, enesekontroll.

Keeledidaktikat huvitavad veel lugemise ja kirjutamise õppimisel kasutatavad **operatiivüksused**, st. keeleüksused ja kõnesegmendid. Näiteks väikseimateks sünteesiüksusteks lugemisel peetakse silpe (vene, soome, läti jne. keel) või sõnu (inglise ja prantsuse keel). Häälik- ja foneemanalüüsi soovitatakse õpetada kas kohe sõnades või jaotatakse sõna enne silpideks. On alust arvata, et lahendus sõltub jällegi konkreetse keele foneetikast ja tähekasutusreeglitest. Kui eesti keeles häälikanalüüsi õppides jaotada sõna kõigepealt silpideks, tekib paradoksaalne olukord – geminaatide puhul lisandub häälik (*sal-lid, kat-tus* → *katus*). Peale selle, kõnes on silbipiir muutuv ja sõltub mitmest asjaolust, eriti aga kõne tempost. Eesti koolisilbi piir lähtub tegelikult poolitamisreeglitest (mitte vastupidi, nagu arvatakse!) ning erineb paljudel juhtudel silbipiirist kõnes (vt. ka Hint 1973). Teadlik silbitamine on metakeeleline toiming. Õpetamata laps püüab hääldada selliseid segmente, mis matkivad isoleeritult häälduvaid üksusi — sõnu. Selliseks segmendiks on kõnetakt (Hint 1973). Laps eraldab ja nimetab kas reaalselt eksisteerivad kõnetaktid (*mesi-lane*), eraldab segmendid, mis võiksid olla kõnetaktid (*latt-idel, samm-ude-s, s-all*), või muudab eraldatud segmendi kõnetakti analoogiks hääldades mõnda häälikut ülipikalt (*ko-er, var-es-ed, sõ-lm, me-ts-ik-uid*) (Karlep jt. 1996). Eriti sagedane on võimaliku kõnetakti eraldamine 3–4-silbilistes sõnades (*vis-klesid, lau-luga, venna-le, müts-ita*). Kokku esines selliseid variante 1605 korral (23 % vastustest). Loomulikult eraldatakse ja nimetatakse ka reaalseid silpe ning koolisilpe. Mõnikord eraldatakse sõnast üksikuid häälikuid või võetakse liigendusel aluseks kirjapilt ja ülipikk häälik jaotatakse (*koe-r, sa-ll; no-ot, mut-t*). Kuid üsnagi sageli nimetatakse just segmente, mis vastavad või võiks vastata kõnetaktile. Kokku liigendasid I–IV kl. õpilased (n=108) sõnu esimesel katsel vastavalt koolisilbile (analüüsiti kokku 3758 sõna) 52 %. Katse jätkamisel (mõni laps pakkus I–II kl. välja kuni kuus ühe ja sama sõna liigendusvarianti), kui liigendatud sõnade hulk kasvas, vähenes koolisilbile vastavate liigenduste suhe kogu vastuste arvuga veelgi (28 % 6931st vastusest). Seega tuleb pedagoogil arvestada, et reaalselt

eksisteerib kolm sõnade liigendamise viisi: normeeritud koolisilp, reaalsed silbid ja kõnetaktid kõnevoolus, analüüsi käigus eraldatavad segmendid.

Algajate laste lugemise jälgimine kinnitab, et eesti lapsed loevad silpide kaupa harva. Sõna harilikult veeritakse ja sünteesitakse tervikuna. Pikemate sõnade lugemisel ilmneb aga tendents sünteesida kõnetakte. Kui nõuda silpide kaupa lugemist, järgneb silphaaval artikuleerimine veerimisele või sõna kui terviku hääldamisele.

Seega on alust väita, et eesti keeles vajab algõpetuse didaktikute erilist tähelepanu kõnetakt. See on segment, mida lugemist õppiv eesti laps eelistab sünteesida. Teda on võimalik seejuures "kasvatada" (*atu → atus → katus*). Kõnetakti ulatuses saab ühtlasi määrata häälikute pikkust.

Esitatud lugemis- ja kirjutamistoimingute analüüsist järeldub, et nimetatud oskuste kujunemise iseärasused sõltuvad keelest. Teoreetiliselt põhjendatud õpetamise metoodika eeldab keelele omaste **kõnesegmentide, keeleüksuste** ning **kirjaliku kõne** (tähekasutusreeglite) omavaheliste seoste ja iseärasuste arvestamist.

Kasutatud kirjandus

Agassi, J. 1997. The novelty of Chomsky's theories. Teoksessa Johnson &Erneling (toim.) *The Future of the Cognitive Revolution*. Oxford University Press, 136–148.

Chomsky, N. 1996. *The minimalist program*. Massachusetts Institute of Technology.

Ellis, A. W. 1993. *Reading, writing and dyslexia*. York: University of York.

Hint, M. 1973. *Eesti keele sõnafonoloogia I*. Tallinn: ENSV TA.

Karlep, K. 1985. Rabota so slovosotšetanijami vo vspomogatelnoi škole. Teoksessa J. Unt (toim.) *Psihologo-pedagogitšeskoe izutšenie anomalnyh detej i voprosy korrektsionnoj raboty*. Tartu: Tartu Riiklik Ülikool, 3–28.

Karlep, K., T. Kiveste & L. Kurvits 1996. Eesti laste sõnaliigendus. Teoksessa *Missugust isiksust me kasvatame?* Tartu, 33–34.

Karlep, K., A. Kontor & E. Vihm 1995. *Aabits*. Tallinn: Kabral&Co.

Karlep, K. & I. Vosman 1985. Sostavlenie utšaštšimisja vspomogatelnoj školy orientirovannyh na glagol prostyh predlozhenij. Teoksessa J. Unt (toim). *Psihologo-pedagogitšeskoe izutšenie anomalnyh detej i voprosy korrektsionnoj raboty*. Tartu: Tartu Riiklik Ülikool, 29–44.

Lakoff, G. 1987. *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. The University of Chicago Press.

Lee, L. 1974. *Developmental sentence analysis*. Evanston: Northwestern University Press.

Leiwo, M. 1993. *Lapse keeleline areng*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.

Luria, A. R. 1969. *Vyšše korkovye funktsii tšeloveka*. Moskva: Izd.-vo MGU.

Luria, A. R. 1979. *Jazyk i soznanie*. Moskva: Izd.-vo Moskovskogo universiteta.

Miller, G. A. 1965. Some preliminiaries to psycholinguistics. *American Psychologist* 20, 15–20.

Rätsep, H. 1978. *Eesti keele lihtlausete tüübid*. Tallinn: Valgus.

Solso, R. L. 1996. Kognitivnaja psihologija. Moskva: Trivola.

Õim, H. 1971. Isiku mõistega seotud sõnarühmade semantiline struktuur eesti keeles. Teoses H. Rätsep (toim.) *Keele modelleerimise probleeme* 4. Tartu: Tartu Riiklik Ülikool, 3–260.

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 159–170.

VERBS AND NOUN PHRASES – TWO TENDENCIES IN PHILOSOPHICAL ESSAYS

Merja Koskela
University of Vaasa

Noun phrases are often used in academic writing to express the abstract character of the topics discussed. Nouns, especially nominalizations, make it possible to express complicated ideas in a condensed and compact manner, whereas the corresponding verbs make texts easier to understand and more dynamic. In my paper I will present a case study where I focus on the use of verbs and noun phrases in six philosophical essays. The texts can be characterized as "popular essays". Therefore, two opposite tendencies in the use of verbs vs. noun phrases can be expected. On the one hand, the abstract character of philosophy as a science can increase the frequency of noun phrases, but on the other, "the popular essay" as a genre encourages the use of verbs because it aims at ease of understanding.

Keywords: noun phrases, verbs, philosophical essay

1 INTRODUCTION

In the present paper I will describe a case study where I focus on the use of verbs and noun phrases in six philosophical essays. The study is a part of an ongoing research project concerning one scholar's individual style in Swedish. The material of the study consists of texts written by the Finland-Swedish philosopher Georg Henrik von Wright (cf. Koskela 1997).

The use of verbs and noun phrases tends to reveal something about how specialized a text is. In philosophical essays two conflicting tendencies can be expected: on the one hand, the abstract contents of philosophical thought and the fact that the writer is a prominent scientist can lead to a more frequent use of noun phrases, whereas, on the other, the characteristics of the essay as a hybrid genre between science and literature can promote the use of verbs rather than the corresponding nominalizations.

The hypothesis is based on research results showing that the more specialized a text is, the more nominal phrases and the fewer verbs there tend to be (Benes 1981: 192 ff., Beier 1980, Koskela & Puuronen 1995: 127, Nordman 1992: 88, Sager, Dungworth & McDonald 1980: 219). However, it

should not be taken for granted that noun phrases make texts difficult and verbs make them easy to read. The aim of this study is to find out how these features relate to each other in relatively popular texts written by a prominent philosopher.

2 ON THE CONCEPT OF ESSAY

The object of my study, the philosophical essay, is a genre that has proved exceedingly difficult to place in any ready-made genre categorizations.

The **essay** is conceived primarily as a literary genre, but its status as such has often been questioned because it falls partly outside the traditional literary tripartite division into poetry, prose, and drama. (cf. Der Literatur Brockhaus 1988: 624.) Consequently, in most definitions of the concept of **essay** not only is the literary aspect mentioned, but there seems to be a scientific side as well. A comparison between scientific writing and the essay reveals, however, that the authors of essays clearly have more liberties than those of scientific texts: for example, explicit references to literature or lists of references are not necessary in essays. In addition, essayists can choose to present only those aspects of scientific facts that they find relevant to their purpose without the strain of objectivity and criticism typical of scientific writing. What is more, the writers of essays can cross the borders of different scientific disciplines more easily than the writers of scientific texts. (cf. Grönstrand 1990.)

In some definitions of **essay** these two aspects, literary and scientific, are compared with each other, but sometimes the comparison can prove problematic. For example *Der Literatur Brockhaus* (1988: 642) explicitly states:

> "Der Essay unterscheidet sich einerseits durch Stilbewußtsein und subjektive Formulierung von der objektiven, wissenschaftlichen Abhandlung (der Übergang zu dieser ist jedoch fließend)..."

According to the definition, the essay differs from the scientific monograph with regard to its stylistic features and its subjective nature. However, the difference is found to be fuzzy. This can safely be said of philosophical essays, as well as others. Additionally, the essay seems to be a literary form especially preferred by philosophers.

> "Oft wurde die Bezeichnung Essay von Philosophen benutzt, um den Fragmentcharakter ihrer Abhandlungen zu betonen (Pascal, Locke, Hume, Voltaire)." (dtv 1990: 149)

From the definitions above, it becomes evident that **essay** is not a homogeneus genre. Figure 1 below describes how varied the concept of essay

actually can be. The essay is here seen as covering a variety of writings from formal scientific treatises to personal sketches.

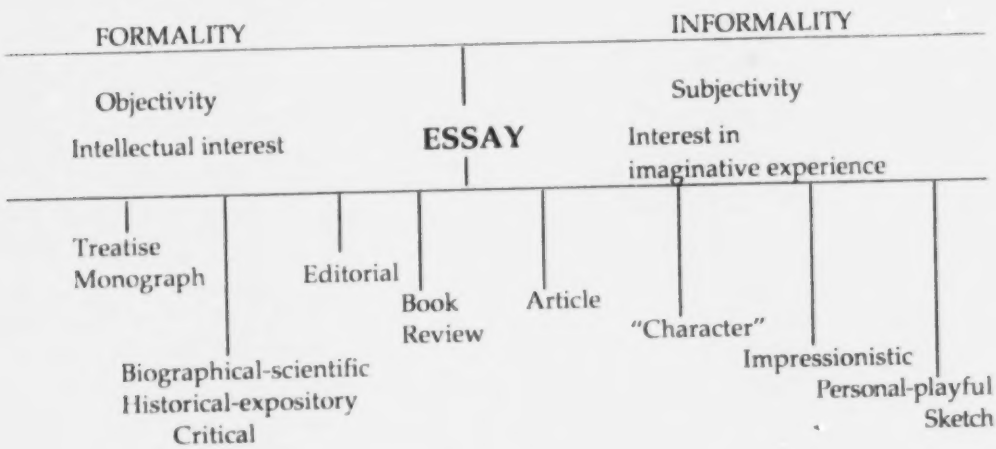


FIGURE 1. The variety within the concept of **essay** on a scale from formal to informal (According to Shipley 1964: 145).

In addition to science proper, essays have also been related to popular science. It is evident, however, that the essay cannot be considered to be a means of explaining scientific results to laymen. Unlike popular science, essays are not meant to be entertaining; rather, they demand a similar kind of intellectual and analytical grip from their readers as scientific texts do, and they tend to deal with subjects from a limited or personal point of view, which is not the aim of popular science. Furthermore, the literary qualities of essays are often replaced in popular science by a striving for clarity and "popularity" in the sense of "easy to understand". (see e.g. Grönstrand 1990.)

In the present paper, the **essay** is defined as a free but non-fictional presentation on a high intellectual level that lacks the neutrality and objectivity typical of academic writing. (cf. Cassirer 1979: 200.) The essays in my material have been written by a philosopher and thus have a natural connection with academic writing. However, as can be concluded from Figure 1 above, the essay is not a homogeneous phenomenon and can have different features even within one single field of science. At this stage it is difficult to establish precisely where on the scale these philosophical essays should be placed, but they seem to have characteristics of different types of essays.

One such characteristic is the topic of the present paper, i.e., the choice between a verb and a noun phrase. On the one hand, essays represent a high intellectual level, which is often combined with objective, abstract, and static ways of expression. On the other hand, they tend to embody a limited personal point of view, which calls for subjective, concrete and dynamic ways of expression. Therefore, the essay as a genre leads to mixed expectations

when it comes to the use of verbs and noun phrases. Verbs tend to make a presentation dynamic and nouns static. Verbs also need to be connected with a subject which can make the presentation more detailed and personal, whereas nouns, especially nominalizations, can serve as tools of objectivity. However, it is this discrepancy that makes it interesting to study verbs and noun phrases in essays. The results of the study may present an example of how the balance can be maintained in philosophical essays.

Before I go on to discuss the role of verbs and noun phrases in texts more closely, I will first briefly present the material of the study and of its writer.

3 THE MATERIAL OF THE STUDY

The material studied (ca 18 700 words) consists of six philosophical essays written by Georg Henrik von Wright during the years 1986–1994. The essays were first published in distinguished national journals in Finland and later in three separate books (3 in *Vetenskapen och förnuftet, ett försök till orientering*, 2 in *Myten om framsteget. Tankar 1987–1992*, and 1 in *Att förstå sin samtid. Tanke och förkunnelse och andra försök)*.

The material has been chosen on the basis of two main criteria: that the texts have been written in Swedish, and that they are as recent as possible. In addition, the material of the present study consists of texts that:

- do not represent scientific texts/academic writing proper
- are not popular science
- have special language features, but are not LSP

The texts investigated here have been characterized by their writer as follows:

> "the essay...represents a literary genre ... It is a literary form sui generis. ... an essay about a philosophical topic does not argue for the validity of a certain thesis or point of view, but rather puts forward a view that the writer finds intresting and important, and one he hopes his reader would think over himself. The essay does not present any new findings but rather puts well known facts into a new perspective ... In this respect the essay is related to a short story or a novel". (von Wright 1997)

Von Wright's texts form an interesting object of study because he is known as being exceptionally aware of his style in writing. He seems consistently to strive to present the problems under discussion and their solutions in such a way that even a non-specialist can follow the argumentation (Sintonen 1996).

4 ON THE USE OF VERBS AND NOUN PHRASES

The use of verbs and/or noun phrases is a phenomenon that has been widely discussed and studied in different areas of linguistic research. The main rule that seems to apply to several languages is that an object or an entity is usually grammaticalized by a noun, and an action or an event by a verb. However, for different discursive reasons the functions assigned to entities and actions can be changed. For example, an action or an event can be expressed as a noun if this is appropriate for lexical reasons (e.g. the use of modifiers) or for topical reasons (e.g. a process compacted into a noun).

In Swedish language research, verbs and noun phrases have been discussed in connection with "bureaucratic language", often from a normative point of view (cf. Wellander 1973: 38ff.; Hellspong & Ledin 1997: 68). It has been stated, for example, that nominalizations tend to make texts abstract because they offer the possibility not to consider the time when something happens, and they also offer tools for exactness (Hellspong & Ledin 1997: 68). In this respect, Swedish seems to function in the same way as other languages, for example English (cf. Varantola 1984).

Nominal phrases have also been found typical of scientific writing, because they function effectively as objective, abstract, and static ways of expression, i.e. they fulfil the expectations required of a scientific presentation. (cf. Benes 1981: 192 ff.; Nordman 1992: 88, Sager, Dungworth & McDonald 1980: 219.)

In contrast, the role of verbs in academic writing and in special languages in general is often reduced to an auxiliary function: the nouns carry the actual meaning potential whereas the verbs are used to tie the nouns together to form a text. For example, Halliday and Martin (1993: 39) state that scientific English has now reached a point in its development where hundreds of verbs are replaced by a combination of a verb with a light meaning potential and a heavy noun phrase. This is done not only for practical reasons, but often routinely and for stylistic considerations. In many cases the use of a verb could be more effective, however. Verbs can make a text dynamic and they can make ideas flow forward continuously. This makes texts more interesting and easier to read. In this way, verbs can serve to awaken and keep up the reader's interest, something that has been considered valuable in popular sicence, and that could be valid for essays as well. (Koskela & Puuronen 1995: 124.)

Noun phrases are practical in many languages, at least English, Swedish, German, and Finnish (cf. Hoffmann 1985), because they make it possible to incorporate lots of information in a compact, synthesized form, and also function as markers of impersonal style. Additionally, they serve the purposes of thematic organization effectively because they can be used in a more varied way in different syntactic roles than the corresponding verbs can (cf.

Hellspong & Ledin 1997: 85). In this way they make it possible to create a logical and coherently running discourse where each step is based on what has gone before (Halliday 1993: 39). Therefore, they are often stylistically and rhetorically well motivated. (See e.g. Nordman 1992; Wellander 1973: 41; Halliday & Martin 1993: 39.)

5 SOME RESULTS OF THE STUDY

Because the present study is a part of a work in progress, the results presented here are preliminary and meant to give an overview of which aspects would be interesting for further study. Therefore, the aspects discussed are based on different methodological principles: in the analysis of verbs I have mainly considered quantitative aspects have been considered, and in the analysis of noun phrases, qualitative aspects. Further on, both principles will be applied to both phenomena. However, at this stage, the qualitative considerations concerning the noun phrases have been given priority in order to get a broader view of the interesting features of this particular aspect.

As already stated, the essay as a concept is heterogeneous (see figure 1 above). If the material studied here were placed on the scale in figure 1, it could be assumed that a large number of verbs would move the philosophical essay towards the right end of the scale, whereas a large number of noun phrases would move it to the left. Naturally, this is an oversimplification, but it can be useful as an indication of the characteristics of the material studied. Because the essay offers more liberties to the writer than academic writing proper, it could be assumed that the essays studied would contain a relatively large number of verbs and few noun phrases, but, as stated before, this need not necessarily be the case.

5.1 The use of verbs in philosophical essays

My study of verbs concerns all verb forms except participles (present and past), because participles are used as modifiers and qualifiers and not in verbal functions. In order to make comparisons with previous research possible, I have chosen to consider all verbs in the material in the same way, i.e. auxiliaries are not discussed separately at this stage.

The results of the study indicate that in the material consisting of 18 663 verbs, there are 606 different verbs, which can be considered to be a large number. By way of comparison, it can be mentioned that Nordman (1992: 63 ff.) in a study of Swedish research articles (15 000 words) from six different fields (law, economics, computer science, electronics, communication studies,

and linguistics) found 223 different verbs. As different fields can be expected to have their specific verbs, the large number of verbs in my material representing only one field is even more pronounced. As already mentioned, previous research has shown that there are fewer verbs in specialized texts than in general language ones, and therefore the large number of different verbs probably signals that the texts are of a more general nature than those studied by Nordman (cf. e.g. Benes 1981: 192 ff., Beier 1980; Koskela 1996: 113). Besides, the essay tends to cross interdisciplinary borders, which can add to the variation as well.

About half of the different verbs (306/606 = 50,5 %) occur only once. This could be due to different factors: many different topics discussed, limited material, conscious variation, the richness of the author's vocabulary. At this stage it is difficult to say which reason should be considered the most prominent. However, the most frequent verbs in my material, as can be expected, are the most common verbs in Swedish in general. (cf. Allén 1972.)

The five most frequent verbs in my material are *vara* (to be), *kunna* (can), *ha,* (to have), *skola* (shall), and *bli* (to become). All belong to the 70 most common words in Swedish according to Allén (1972). (cf. Strand 1984: 48 ff.) In other words, the most common verbs consist of two modal auxiliaries (*kunna, skola*) and three verbs that can be used in auxiliary functions (*vara, ha, bli).* All in all, only 32 verbs have a frequency of 10 or higher. This could, at least partly, result from the fact that the degree of speciality in the texts is relatively high. The most frequent verbs in the material seem to have a relatively low meaning potential, and they can thus be used effectively together with noun phrases.

The most common verbs in the philosophical essays are almost the same as the most common verbs found in linguistics by Nordman (1992: 63). The only verb that differs is *skola* in philosophy as compared with *använda* in linguistics. The resemblance is, of course, understandable, because linguistics as a human science comes closer to philosophy than the natural sciences considered by Nordman.

In some cases the style in my material could be called "verbal". In Swedish texts, verbal style usually contains many verbs and pronouns instead of nouns, as well as many adverbial prepositional phrases. The sentences can be long, but their length is usually due to long prepositional adverbials and a large number of subordinate clauses. (Hellspong & Ledin 1997: 78)

Consider the following example:

(1) Det är ett välbekant och ofta omvittnat faktum att den värdegemenskap, ..., håller på att **erodera, försvinna, upplösas**.
(It is a well known and often proved fact that the shared values ... are eroding, vanishing, falling apart.)

At the end of the sentence in example 1 the author makes use of the strong descriptive character of verbs. He makes his point very clear by using as many as three almost synonymous verbs with negative connotations.

More interesting than the high frequency verbs, however, are those that occur only once. Some of them seem to be metaphorical and almost poetic. This kind of use of verbs is probably the result of a conscious choice by a rhetorically oriented writer. Two examples:

(2) Den "**strömlinjeformar**" våra liv.
(It streamlines our lives.)

(3) Att leva i enlighet med den insikt, som nåtts,är att **stämma sitt liv i harmoni** med dess av naturen givna villkor.
(To live in accordance with the insight reached is to harmonize one's life with the conditions imposed on it by nature.)

However, most of the verbs that occur only once are neutral and belong to standard language, for example: *avundas* (to envy), *belasta* (to burden somebody), *fara* (to travel), *glädjas* (to rejoice), and *tillverka* (to manufacture).

With respect to the use of verbs, von Wright seems to be a writer well aware of the power of verbs. The number of different verbs he uses is high, and the frequencies of the verbs are relatively low. The above discussion shows that the verbs that occur only once offer an interesting aspect for further study, especially their meaning (e.g. semantic fields) and function.

5.2 The use of noun phrases in philosophical essays

Noun phrases are found in all texts, but their proportion in special language text tends to be higher than in general language texts (Varantola 1984: 1). In the present study I will consider more closely 222 noun phrases, that can also be called nominalizations, found in the material where the writer, in my opinion, uses a noun even though it would be possible for him to use a verbal expression instead. However, as stated before, it is not my intention to quantify the noun prases, but rather to discuss some possible reasons why the writer has chosen a noun instead of the corresponding verb phrase.

The reasons for choosing one linguistic structure rather than some other are some highly varied, of course, but the aim is always the convey the intended impression to the reader. The reasons can be, for example, structural, semantical, stylistic, or thematic, or any combination of these, and different contextual aspects. In my material, even the force of habit can in some cases be considered a reason for choosing certain constructions. In the discussion below, I will start from the assumption that the construction in itself and the impression the choice makes on the reader may give some idea

of the motivation behind the choice of a particular expression, even though such an assumption implies subjective judgement.

In von Wright's essays, as can be expected, there does not always seem to be one single reason for the writer's choices. Both the verb phrase and the noun phrase seem to work equally well, to have the same effect, in some contexts.

(4) Producenterna **tvingas till besparingar och rationaliseringar**.
(The producers are **forced to savings and rationalizations**.)

In example 4 the writer could well have chosen a somewhat lighter and shorter expression using the corresponding verbs: *tvingas spara och rationalisera* (forced to save and rationalize). The difference in meaning seems to be a matter of degree: the noun phrases tend to make the phenomena more limited (countable) than the verbs. Thus, *the savings* and *the rationalizations* are seen as separate measures that have a beginning and an end, whereas the corresponding verbs describe an indefinitely ongoing process.

Some noun phrases that could well be replaced by verb phrases seem to have been chosen because of the choice of words in the rest of the expression:

(5) Också där det finns en språklig kontinuitet till nutiden, har ordens valörer förändrats ... språkformer arkaiserats eller försvunnit så att **en adekvat översättning inte längre kan ges**.
(Even in those cases where there is some linguistic continuity up to the present, the values of the words have changed ... the linguistic forms have become archaic or disappeared **so that an adequate interpretation can no longer be made**.)

In example 5 the author could have chosen the verbal expression *så att de inte längre kan översättas på ett adekvat sätt* (cannot be interpreted adequately) instead of the nominal phrase *ge en adekvat översättning* (make an adequate interpretation). These solutions do not differ much in length or interpretability. However, it is worth noticing that the adjective *adekvat* can be placed as an attribute before the noun, whereas with the verb it has to be placed after the verb as an adverbial construction. Placed before the noun, the adjective is more emphatic. In addition, the author's choice is clearly more compact than the alternative expression.

A similar problem arises when a nominal phrase is used instead of a subclause. In many cases, a subclause is no doubt easier for the reader to process than a noun phrase, but at the same time it is usually longer and can make the sentence structure complicated (cf. Hellspong & Ledin 1997: 78).

(6) **Det av FN sanktionerade krigsmålet** var att befria Kuwait ...
(The aim of the war sanctioned by the UN was to free Kuwait ...)

In this example, the writer could have chosen a subclause (*Krigsmålet som FN sanktionerade* ... The aim of the war which the UN had sanctioned) but has chosen the heavier noun phrase where the role of the UN is more emphatic. One possible explanation could be that the writer has treated the noun phrase *det sanktionerade krigsmålet* as an inseparable whole that he does not want to divide. In addition, the noun *krigsmålet* is quite an unusual expression in itself.

As the above examples show, different choices of expression often seem to function equally well in the same situation, but they still make a slightly different impression on the reader. In some cases the choices probably depend on personal preferences, but without a consistent pattern such an interpretation cannot be verified. However, there are also such choices where the motives are more obvious.

One interesting and in my material frequently occurring motive for choosing a noun phrase instead of a verb seems to lie in the role of the agent (cf. Halliday & Martin 1993: 43). The noun phrase allows the agent to be suppressed or not mentioned at all, whereas the expression with a verb demands that the agent is explicitly stated. According to previous studies, the importance of the agent seems to vary from one field of science to another (see Puuronen 1997). Interestingly, in my material this tends to happen with verbs with negative connotations.

(7) Stormakterna i historien har ofta sett **sitt egenmäktiga ingripande i andra länders och folks öde** som uttryck för en civilisatorisk mission.
(The superpowers in our history have often seen **their high-handed interference in other countries' and peoples' destinies** as a civilizing mission.)

(8) Förslitning av naturresurserna och skadegörelse på miljön skall minimeras.
(**The overuse of the natural resources and the damage to the environment** must be minimized.)

When we look at examples 7 and 8 we soon realize that to explicitly mention an agent responsible for the effects that the verbs describe would imply an accusation. Therefore it is more neutral to suppress the agent by using a noun phrase. In this way a noun can, in an extreme case, be used as a manipulating tool as well.

A related phenomenon is discussed by Halliday (1993: 39). According to him, some nominalizations make what is said less negotiable than the corresponding verb phrases. Clauses can be denied, whereas the corresponding nominalization cannot.

(9) ... **en massmedial förvanskning av verklighetsbilden**.
(... a massmedial distortion of the picture of reality.)

At the end of a long sentence the writer has used the noun phrase *en massmedial förvanskning av verklighetsbilden* instead of expressing the idea with a statement in the active form *att massmedierna förvanskar verklighetsbilden* (that the mass media distort). Thus, the first choice tends to be taken for granted, whereas the second one can be denied more easily. Naturally, the fact that a structure is less negotiable is not necessarily the only motive for choosing a noun phrase.

The two last-mentioned motives, that of suppressing the agent and that of negotiability, can be placed into a larger framework: It is often possible to say less when using a noun, whereas with a verb there is always the need to fill in the "slots" for an agent and an object as well as making the tense explicit. The noun phrase leaves the reader more room for interpretation, and this can sometimes be justified in philosophical essays where one aim is to provide readers with new insights.

6 CONCLUSION

In the present paper I have given a brief overview of the occurence of two central linguistic phenomena in philosophical essays: the use of verbs and noun phrases. The aim of the paper has been to find out how these phenomena relate to each other, and what they might tell us about the essay as a genre and about the author as a writer.

The results support the hypothesis that the essay is a hybrid genre between academic writing proper and literature. The results show that there are many different verbs in the essays studied but that their individual frequencies are usually relatively low. This again indicates that there are subjective, concrete and dynamic expressions typical of the language in the texts studied. However, the noun phrases found in the texts testify on their part to the objective, abstract and static use of language that is typical of academic writing.

Thus it seems to be possible for a skillful writer to make use of the expressive qualities of both of these linguistics means in order to create the intended impression in the reader. The author of the texts, the Finland-Swedish philosopher Georg Henrik von Wright, no doubt masters the skills required and is familiar with the conventions of both academic writing and essay writing. Thus, he is able to create a text where the qualities mentioned above are represented in their right proportions, so that the reader can enjoy the intellectual challenge of the texts but still find them easy to read.

Because this paper presents a part of a work in progress, it has touched upon only limited aspects of the use of verbs and noun phrases in order to present an overview of those aspects interesting for further study. It has become clear that the less frequently used verbs are worth studying more

closely: they probably give a better picture of the philosophical essay as a genre than the most commonly used words of the Swedish language that are found at the top of the frequency lists. Furthermore, the analysis has shown how interesting noun phrases are as a phenomenon. In order to study them further a clearer categorization for the analysis has to be devised.

Thematic and rhetorical aspects have not been considered here due to restrictions of time and space, but they obviously play an important role (cf. example 6), and therefore form an interesting object of further investigation. Naturally, there are additional factors I have not dealt with here, for example, restrictions on co-ordination and transitivity connected with the semantic properties of the verb in question. However, these questions need further analysis before being further elaborated on.

References

Allén, S. 1972. *Tiotusen i topp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Beier, R. 1980. *Englische Fachsprache*. Stuttgart: Kolhammer.

Benes, E. 1981. Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht. In T. Bungarten (ed.) *Wissenschaftssprache*. München: Wilhelm Fink Verlag, 185–212.

Cassirer, P. 1979. *Stil, stilistik, stilanalys*. Stockholm: AWE/Gerbers.

dtv-Deutsches Taschenbuch Verlag 1990. Lexikon Band 5.

Grönstrand, M. 1990. *"Maailma taskupeilissä". Johdatusta esseistiikan luonnehdintaan ja 1900-luvun suomalaiseen esseistiikkaan*. Helsingin yliopisto.

Halliday, M.A.K. & J. R. Martin 1993. *Writing Science. Literacy and discursive power*. London, Washington D.C.: Falmer Press.

Hellspong, L. & P. Ledin 1997. *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Hoffmann, L. 1985. *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Koskela, M. 1996. *Tema och rema i vetenskaplig och populärvetenskaplig text*. Acta Wasaensia 47. Vaasa.

Koskela, M. 1997. Some characteristics of a scientific individual style – The case of von Wright. In *Proceedings of the 11th Symposium on LSP*. København. (Forthcoming.)

Koskela, M. & N. Puuronen 1995. Hur blev atomistiskt rena prov absolut rena ytor? – En jämförelse mellan vetenskapens och populärvetenskapens uttryckssätt. *VAKKI Erikoiskielet ja käännösteoria XV*. Vaasa, 117–130.

Der Literatur Brockhaus 1988. Mannheim: F.A. Brockhaus.

Nordman, M. 1992. *Svenskt fackspråk*. Lund: Studentlitteratur.

Puuronen, N. 1997. How do you do? In *Proceedings of the 11th Symposium on LSP*. København. (Forthcoming.)

Sager, J. C., D. Dungworth & P.F. McDonald 1980. *English Special Languages*. Wiesbaden: Brandstetter.

Shipley, J. T. 1966. *Dictionary of world literature*. Totowa, New Jersey: Littlefield, Adams & Co.

Sintonen, M. 1996. Von Wrightin tuotannosta. *Niin & näin* 2/95.

Strand, H. 1984. *Nusvenskt tidningsspråk: kvantitativa studier av reportage i morgon-, kvälls- och veckopress*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Varantola, K. 1984. *On noun phrase structures in engineering English*. Annales universitatis Turkuensis. B 168. Turku.

Wellander, E. 1973. *Riktig svenska*. Stockholm: Esselte Studium.

von Wright, G. H. 1997. Personal correspondence.

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 171–174.

THE LATIN COMPONENT IN ENGLISH MEDICAL TEXTS AND SOME OF THE POSSIBILITIES IT OFFERS FOR INTERDISCIPLINARY INTEGRATED TEACHING

Malle Laar
Tartu University

Teaching medical English presupposes knowledge about its vocabulary composition. The role of Latin (and also of Greek) elements in the vocabulary can be shown though statistical methods. English medical vocabulary appears to contain two kinds of Latin vocabulary elements: words of Latin origin in the general vocabulary of English and words and terms of multilingual usage. The first group is usually successfully taught in the courses of English and Latin given to medical students. The other group could be included in the course of English to improve text comprehension in many languages.

Keywords: Latin elements in medical vocabulary, integrated teaching.

Integrated teaching allows to use the skills and knowledge acquired in the class of one discipline in learning the material and acquiring the skills of some other discipline. It saves time devoted to the studying process. It also works for the development of the flexibility of the learner's mental processes and widens the framework in which the processes take place.

Therefore, it can be considered reasonable to look for integrated ways of teaching and learning in situations when the major disciplines are taught in one language, and two more languages are taught as minor disciplines. An occasion of this kind was offered by the curriculum of the Medical Faculty of Tartu State University in the last years of the seventies and the first years of the eighties. According to the curriculum junior medical students had to take their major courses either in Estonian or in Russian. They were also requested to take courses in Latin and English. The course of Latin was designed for beginners and aimed at providing the Latin doctors need. The course of English was designed for advanced learners and aimed at teaching medical English. Knowing that there is a considerable Latin component in medical English, this study was aimed at finding out how much of the vocabulary of English and Estonian medical texts could be traced back to their Latin origin, what kind of words overlapped and could be used in

integrated ways. The etymology of English words was taken from a dictionary (H.W. Fowler and F.G. Fowler(eds) 1964). The vocabulary was then compared with the vocabulary of the only Latin textbook then available for teaching medical Latin to Estonian learners (Gross, et al. 1975). As English is no longer taught to medical students at Tartu University, the study can now serve only as an example of how quantitative methods can be applied in the assessment of overlapping components in the study materials of disciplines that can be taught using integrative approach.

It is generally known that analysis of the language, or more specifically, the special language to be taught to students appears an important factor in the optimization of the teaching process. To promote integrated studies, it is thought desirable to establish whether all the aspects of language learning as well as the building of the necessary vocabulary in the students' mother tongue are sufficiently reflected in the syllabi and teaching material of the other languages taught.

So the aim of this study was to examine the teaching of these vocabularies to medical students for their courses of Latin, English and of medical subjects. Another aim of the study was to establish how much taking the Latin course could contribute to the comprehension of English medical texts. Only notional words were studied as in comparison with auxiliary words they are presumed to possess a stronger capacity for prognosticating the meaning.

Analysis of medical texts shows that they are characterised by certain specific features of the vocabulary of notional words, which distinguish medical texts from texts of other kinds. So, according to the statistical studies referred to in L. Hoffmann (1976: 287) book, 84 % of the vocabulary of English medical texts is covered by as few as 1178 lexemes. Medical texts contain a large proportion of multilingual vocabulary, i.e. words, some of them being terms, found in several languages in phonetically, grammatically and semantically similar forms. It is characteristic of the medical language that most of its multilingual vocabulary consists of terms of Latin or Greek origin (Faulseit 1975: 75). It is also a well-known fact that the vocabulary of English (especially in academic writing) holds a large component of words of Latin origin which have entered the vocabulary at different stages of the vocabulary development and which are consequently at different levels of assimilation into the English language (Pennanen 1971). This allows us to presume that the Latin component of English medical vocabulary can be divided into two large groups: 1) words that have entered English over French or directly borrowed from Latin (e.g. receive ME, f. OF *receivre, reçoivre* f. L *re(cipere cept- = capere* take) and 2) words, including terms, that are words of multilingual vocabulary (e.g. exudation f Gr. *ex* + L *sudare* -sweat + f or after F, or f L *-tio -tionis* -ion). The words of the first group actually belong to general vocabulary. They usually represent the more official and learned

words of possible synonyms. The words of the other group are often derivatives from Latin stems. Some of these words have adopted suffixes of Greek origin. There is also a small layer of terms of Greek stems.

With the aim of establishing some general tendencies of presentation of these word groups in medical texts, we carried out a statistical study on a very limited sample (n = 10,000; that is 10 random samples of 1000 words each) in English medical texts and the same number of words (n = 10.000 words made up of 5 random samples of 1000 words each in Estonian medical texts + 5 random samples of 1000 words each in Estonian popular-scientific texts on medical topics). The number of words of Latin origin that had entered the English language over French, the number of multilingual terms, and the number of the stems of these words in the textbook of Latin for Estonian medical students (Gross et al. 1975) were counted in both English and Estonian samples of 10,000 words each. The material was processed according to the formulae suggested by J. Tuldava (Tuldava 1969), and the mean value of relative frequency of occurrence (p) the relative error (δp) and the confidence interval were calculated.

The analysis showed that there were more or less equal representations of multilingual words of Latin origin in the English and Estonian texts, but the group of assimilated Latin loans present in the English texts (p = 57.2 %) was not present in the Estonian texts. This means that the knowledge of Latin is of much greater help in comprehending English medical texts than it is in comprehending Estonian medical texts. The stems of this group of notional words of Latin origin in English medical texts were well represented in the textbook of Latin for medical students (p = 43.0 %), while the terms derived from elements of Latin and Greek origin in multilingual usage were represented less. It also became evident that terms in the medical subjects read in Estonian were introduced when the logic of the course required it; no linguistic analysis or systematic linguistic presentation ever took place.

To fill this gap, a systematic presentation of the stems and affixes of Latin and Greek origin was attempted in medical groups learning English at advanced levels. The Latin and Greek components (stems and affixes) frequent in multilingual medical terms were listed and their definitions were given in English. There were also exercises asking students to open up the meanings of terms relying on their knowledge of the meanings of the components or suggesting a term when the definition of the term had been given. The feedback achieved was highly positive. The students said that the course did not only contribute to enhanced text comprehension of English texts but it also improved comprehension of Estonian texts.

The need for a systemic presentation of term-forming elements in medical texts has been noted by the authors of several textbooks of English for medical students (e.g. Jedraszko 1973; Laar 1977; Sosar 1978, just to mention a few). Considering the fact that it is the English vocabulary that is

so much enriched by Latin borrowings, the course of English seems to be the most reasonable framework for teaching Latin (and Greek) elements found in medical terms to students to whom the major medical disciplines are taught in Estonian.

References

Faulseit, D. 1975. *Das Fachwort in unserem Sprachalltag*. Leipzig:VEB Bibliographisches Institut.

Fowler H.W. & F.G. Fowler (eds.) 1964. *The Concise Oxford Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.

Gross, L., R. Kleis & Ü. Torpats 1975. *Lingua Latina in medicina*. Tallinn: Valgus.

Hoffmann, L. 1973. *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin:Akademie Verlag.

Jedraszko, S. 1973. *An English course for medical students*. Warsaw: Panstwowy Zaklad Wydawnistw Lekarskich.

Laar, M. 1977. *Let us read medical texts (word derivation)*. Tartu: Tartu University Press.

Pennanen, E.V. 1971. On the introduction of french loan-words into English. *Acta Universitatis Tamperensis*. Ser. A vol. 38. Tampere: Tampereen yliopisto.

Sosar, M. 1978. *The English that doctors speak*. Riga: Zvaigzne.

Tuldava, J. 1969. Statistiline väljavõttemeetod keeleteaduses. *Linguistica I*. Tartu: Tartu University Press.

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 175–187.

SIJAMUODOT ÄIDINKIELEN KIELIOPIN ONGELMANA: OPETTAAKO KIELIOPPI AJATTELEMAAN LOOGISESTI?

Matti Leiwo
Jyväskylän yliopisto

Käänete õpetamisega taotletakse koolis mitut eesmärki: ühelt poolt annab see õpilastele süsteemse ülevaate emakeele olemuslikust käänete süsteemist ning selle aluseks olevaist loogilistest seostest. Teisalt aga võimaldab emakeele ning võõrkeelte käänamissüsteemide kõrvutav vaatlus avardada õpilaste arusaamu keelelise mõtlemise üldisest olemusest ning keele kui tunnetus- ning kommunikatsioonivahendi pragmaatikast. Õpetuse tulemuslikkuse tagab mitte mehaaniline vormistiku äraõppimine ja käändenimetuste tundmine, vaid omandada tuleb eelkõige käänete funktsiooni ja vormi omavaheline seos, oskus teha motiveeritud valik erinevate struktuuride vahel, võrreldes neid ja hinnates nende otstarbekust. Ses suhtes pakuvad tänuväärset kogemust mõned varasemad keeleõpikud, kuid kergitavad ka rea probleeme. Soome kooli keeleõpetus tugineb oluliselt E.N.Setälä juba 1890ndatel aastatel väljakujunenud traditsioonile, mille kohaselt foneetikat ja morfoloogiat käsitletakse enne süntaksi, kuid sellega seoses jääb vaatlemata ka morfoloogilise vormistiku sõltuvus lause semantikast ning struktuurist. Morfofonoloogilise paradigma omandamine iseväärtusena ei tekita aga emakeele õppijaile kuigi suuri raskusi, probleemiks on just vastavate vormide pragmaatika selgitamine lause tasandil. Vaieldavad on ka nii soomekeelsed käänete nimetused kui ka nende seostamine etteantud küsimustega. Kinnistavad harjutused aga orienteerivad õppeprotsessi pigem definitsioonide äraõppimise kui loova mõttearenduse suunas. Järgnevalt peatun uuematel õpikutel ning prototüüpsete tähendusfunktsioonide eristamisvõime kujundamisel, rakendades ka õpilaste intuitiivseid selgitusmalle ülesannete lahendamisel, mis arutelu ja vestluse kaudu arendavad keeleloogilist mõtlemist.

Keywords: pedagogical grammar, case system

1 JOHDANTOA

Yksi suomen ja viron kielten erityispiirre on nominien neljätoista – viisitoista sijamuotoa. Sijamuotojen runsaus erottaa kielet useimmista koulussa opetettavista vieraista kielistä. Sijamuotojen opetukselle on siis kaksi perustehtävää. Toisaalta sijamuodot ovat äidinkielen keskeinen kieliopillinen piirre ja sijataivutuksen tunteminen ja ymmärtäminen kuuluu jokaisen oppilaan

yleissivistykseen. Toisaalta oppilaiden on opittava suhteuttamaan sijataivutus vieraiden kielten tai – jos oppilaan äidinkieli ei ole suomi tai viro – oman kielensä kieliopillisiin järjestelmiin.

Koulukieliopeissa sijamuotojen kuvauksen pitää olla myös pedagogisesti pätevää. Opetustekstien pitää johtaa pedagogisesti ja kognitiivisesti monipuoliseen opetukseen. Kieliopillisen kuvauksen on tuettava sijatunnusten **nimeämisen ja tunnistamisen** lisäksi niiden **kuvaamista ja määrittelyä** muodon ja merkityksen perusteella. Lisäksi kieliopin on tuettava merkitystehtävien **oivaltamista, määrittelyä ja vertailua** sekä mahdollisesti jopa **erilaisten kuvausten vertailua ja arviointia**. Vasta tällainen korkeampia ajatustoimintoja vaativa sijamuotojen opetus täyttää kieliopin opetukselle usein asetetun tavoitteen "opettaa ajattelemaan loogisesti".

Kielioppien periaatteet ovat muuttuneet ja muuttuvat jatkuvasti. Eri aikoina ja eri kielioppiteorioissa on painotettu erilaisia kriteerejä ja tavoitteita. Ei ole olemassa mitään yleisesti hyväksyttyä kielioppimallia. Vaikka suomestakin on erilaisia kielioppeja, joissa painotetaan eri tavoin taivutukseen ja merkitykseen perustuvia luokitteluja, koulukieliopit ovat pysyneet hyvin samanlaisina jo lähes sata vuotta jatkuvasta kritiikistä huolimatta (ks. esim. Koskinen 1988, 1990).

Kriittisten ajatusten kokoamiseksi ja kehittämiseksi Suomen opetusministeriö asetti 1993 työryhmän, jonka tehtävä oli pohtia kieliopin asemaa äidinkielen opetuksessa. Työryhmän mietintö julkaistiin 1995 nimellä *Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. Mietintö avaa totutusta kieliopillisesta ajattelusta poikkeavan näkökulman äidinkielen kieliopin ja kielitiedon opetukseen. Mietinnössä otettiin käyttöön termi **pedagoginen kielioppi**. Pedagoginen kielioppi kattaa kaiken sen koulussa opettavan kielitiedon, joka harjaannuttaa kielen tietoiseen tarkkailuun ja kielellisen viestinnän kriittiseen arviointiin. Tarkastelen tässä artikkelissa aluksi sijamuotojen traditionaalia esittämistä koulukieliopeissa ja pohdin lopuksi, millainen sijojen esitys voisi olla pedagogisessa kieliopissa.

2 SIJAMUODOT SETÄLÄN TRADITION KOULUKIELIOPEISSA

Suomen koulukieliopeissa sijojen esittämistavaksi on vakiintunut E. N. Setälän kielioppien (1980 ja 1898) esitys. Setälän kieliopeissa traditionaalisti äänne- ja muoto-oppi edeltää lauseoppia. Äänne ja sanaopissa taivutuksen käsittely rajoittuu pääte- ja vartalovarianttien luettelemiseen. Sijojen kieliopilliset ja merkitystehtävät käsitellään lauseopissa.

Äänne- ja sanaopin tavoite oli hyvin käytännöllinen: yleiskielen taivutuksen opettaminen. Morfofonologisen vaihtelun opettamisen tarpeellisuus kuitenkin vaihtelee, sillä äidinkieleltään suomenkieliset osaavat taivuttaa

suomen sanoja. Setälä on siis ajatellut, että kielioppi todella opettaa taivuttamaan, ja hän ehdottaakin (Setälä 1898: VII), että opettaja voi jättää vaihtelut koulussa opettamatta. Nominien taivutus esitellään seuraavalla lyhyellä nimeävällä tekstillä (12. p. 1930: 75):

> Nominien taivutusta sanotaan deklinatsioniksi (sijoitteluksi).
> Nominiparadigma sisältää 15 sijaa (kaasusta) sekä kaksi lukua: yksikkö (singulaari) ja monikko (pluraali). Sijojen nimet ja päätteet sekä luvut näkyvät sivulla 54 olevasta taivutuskaavasta.

Taivutuskaaviossa, joka on tekstin pääasia, sijat ovat traditionaalissa lauseopillisessa järjestyksessä, jossa syntaktiset sijat esitellään ensin. Varsinaisessa tekstissä esitellään ensimmäisenä päätteettömät sijat, toiseksi "aina samanlaiset" sijat, kolmanneksi monimuotoiset ja lopuksi harvinaiset sijat. Samanlaisuuden ja monimuotoisuuden raja on ainakin pedagogisesti hämmentävä ja Setälän konkreettiseen esitykseen huonosti soveltuva. Monella Setälän samanlaisten päätteiden ryhmän jäsenellä on taka- ja etuvokaaliset variantit, jotka Setäläkin luettelee.

Tiukka muoto-opillinen rajaus näkyy esimerkeistä: esimerkkisanoista esitetään yksikkö- ja monikkomuodot. Akkusatiivin päätteiden suhdetta syntaksiin Setälä ei äänne- ja sanaopissaan mainitse vaan tyytyy luettelemaan genetiivin ja nominatiivin kaltaisen akkusatiivin sekä monikon akkusatiivin nominatiivin kaltaisen päätteen. Monikon *t*-päätteestä huomautetaan erikseen, että se ei ole varsinainen sijapääte vaan monikon tunnus.

Vuonna 1900 ilmestyi äänne- ja muoto-oppiin sekä lauseoppiin perustuvan ensimmäisen yhtenäisen koulukieliopin, *Suomen kielen oppikirja alkeisopetusta varten*, ensimmäinen painos. Kirjassa asiat on jaettu oppijaksoihin, joihin on sijoitettu pedagogisesti ryhmitellen äänne- ja muoto-opin, oikeinkirjoituksen ja lauseopin asioita. Tarkastelen seuraavassa pedagogisesta näkökulmasta sitä, mitä tietoa sijamuodoista on esitetty ja miten tieto on sijoitettu kieliopin kokonaisesitykseen Setälän kielioppitraditiossa.

Äänne- ja sanaopin paikka ennen lauseoppia ei ole Setälän alkeisoppikirjoissa ehdoton periaate. Alkeisoppikirjoissa äänne- ja sanaoppi ja lauseoppi on integroitu ja esitystapa noudattaa jossain määrin spiraaliperiaatetta. Sijojen lauseopin mukainen esittämisjärjestys, jossa ensin esitellään lauseen pääjäsenten sijat, sitten paikallissijat sekä muut adverbiaalien sijat ja lopuksi marginaaliset sijat, näkyy kuitenkin systemaattisesti taivutuskaavioissa.

Akkusatiivi esitetään muita sijoja myöhemmin objektin yhteydessä, onhan objektin käsite akkusatiivin ymmärtämisen edellytys. Sielläkin sija esitellään vain muistutuksessa: "objektina olevaa genetiivia tai nominatiivia nimitetään myös akkusatiiviksi (kohdannoksi)". Varsinaisessa tekstissä objektin sijoiksi esitetään genetiivi, nominatiivi ja partitiivi (mts. 78–79). Hyvin samanlainen on esitys Kaarlo Niemisen uudistamassa laitoksessa

(1939). Ojajärven 1964 uudistamassa laitoksessa (Setälä, Nieminen & Ojajärvi, 1964) akkusatiivi on siirretty paikallissijojen eteen, vaikka objekti esitellään vasta jakson lopussa lauseenjäsennyksen yhteydessä. Muutos tuntuu huononnukselta: akkusatiivin opettaminen ennen objektia on vaikea perustella. Yleensä Ojajärvi kuitenkin pyrki uudistuksessaan "yksinkertaistamaan esitystä sekä siirtämään käytännön ja ikäasteen kannalta tarpeetonta tietoa myöhemmin käsiteltäväksi" (mts. 3).

Mitä alkeisoppikirjoihin sitten siirtyi lauseopin sijojen tehtäviä käsittelevästä osasta? Koulukieliopeissa subjekti, predikaatti ja objekti määritellään ensisijaisesti muodollisesti, kongruenssin ja sijamuotojen perusteella. Subjektin ja objektin merkitystehtäviä kieliopeissa ei käsitellä. Niissä ei ole mitään sijojen merkitystehtäviin liittyvää, ellei adverbiaalien määrittelyä katsota tällaiseksi osaksi (esim. Setälä 1925: 83–84): "Paitsi objektia saattaa verbillä olla muunkinlaisia määräyksiä, jotka ilmoittavat eri seikkoja eli asianhaaroja (esim. paikkaa, aikaa, tapaa, keinoa, syytä) ..."

Sijojen tunnusten kuvauksen lisäksi sijamäärittelyissä on kysymyksiä, joihin sijaa käyttämällä voi vastata ja joilla sijan voi löytää, esim. (Setälä 1902: 46-):

> Sijamuodoista jo ennestään tunnemme **nominatiivin** (nimennön), joka vastaa kysymykseen kuka? mikä? kutka? mitkä?
> Sijaa, joka vastaa kysymykseen minä? millaisena? nimitetään **essiiviksi** (olennoksi). Essiivin pääte on **na** tai **nä**.

Nämä kysymykset ovat alkeisoppikirjojen ehkä tärkein pedagoginen lisäys. Toinen on harjoitukset, joiden tavoitteena on erilaisten muotojen etsiminen ja tunnistaminen sekä sanojen taivuttelu, esim. (Setälä, Nieminen 1952: 40–41 ja 42):

> **Harjoitus 1.** Etsi seuraavasta nominatiivit. Huomaa yksikön ja monikon muodot. Erota päätteet ja vartalot. - -
> **Harjoitus 2.** Muodosta seuraava [teksti] niin, että yksikön sijasta käytät monikkoa. - -
> **Harjoitus 3.** Muodosta seuraavat virkeet niin, että monikon sijasta käytät yksikköä. - -
> **Harjoitus 1.** Etsi essiivit ja translatiivit seuraavasta: - -
> **Harjoitus 2.** Muuta seuraavat virkkeet niin, että niissä essiivin sijasta käytät translatiivia (muuttamalla olen verbin tulen, pääsen jne. verbeiksi). - -
> **Harjoitus 3.** Vastaa seuraaviin kysymyksiin käyttämällä vastauksissa sulkujen välissä mainittuja sanoja.
> Minä aiot käyttää tuota koukkua? [Onki.] - -

Harjoitustehtävät eivät ole muuttuneet kirjan ensimmäisestä painoksesta. Esitys on tiukan muoto-opillista sijojen tunnistamista ja mekaanista taivuttamista.

Ojajärven uudistamassa laitoksessa sijakysymyksiä tarkastellaan tarkemmin. Esimerkiksi nominatiivin kysymyksistä (mts. 52) todetaan:

> Adjektiivin yksikön nominatiivi vastaa oikeastaan kysymykseen *millainen?* ja numeraalin nominatiivi kysymyksiin *kuinka monta? kuinka mones?* Esimerkkejä sanaluokittain:
>
> | | | | | |
> |---|---|---|---|---|
> | vuori | korkea | tuo | kaksi | toinen |
> | marja | punainen | se | viisi | viides |
>
> Kuitenkin voidaan ajatella, että myös adjektiivin, pronominin ja numeraalin nominatiivi vastaa samoihin kysymyksiin kuin substantiivi.

Sijojen etsimisen operationaalistamiskeinona kysymysten teko on siis hankalaa, kuten Ojajärven "oikeastaan" ja "kuitenkin" -muotoilut osoittavat. Eri sanaluokille tarvitaan omat kysymyksensä ja useisiin kysymyksiin sopii vastaukseksi moni sijamuoto. Esimerkiksi tunnusmerkittömään kysymykseen *mihin?* (esim. *Mihin menet?*) sopii vastaukseksi yhtälailla illatiivi (*Kaupunkiin*) ja allatiivi (*Illalliselle*), ja kysymys onkin joissakin alkeisoppikirjoissa molempien sijojen kohdalla (ks. esim. Setälä 1902: 52, Setälä & Nieminen 1952: 45, Setälä, Nieminen & Ojajärvi 1964: 57). Samoin allatiivin kysymyksiin *mihin, minkä luo, mille* ja *kelle* sopii vastaukseksi montakin sijaa ja rakennetta. Kun myös lauseenjäsennyksessä käytettiin samantapaisia, toisiinsa helposti sekaantuvia kysymyksiä, kysymysten pedagoginen merkitys ei liene ollut suuri.

Setälän traditiosta poikkesi rakenteeltaan ja sijojen esittämisen osalta Lauri Kettusen *Suomen kielioppi oppikouluille ja seminaareille* (1934). Kirjassa kieliopin tasot on integroitu, ja siinä sovelletaan spiraaliperiaatetta. Kettunen myös esittelee sijojen prototyyppisiä "tavallisia" merkitystehtäviä, esim. (mts. 118):

> Genetiivi (omanto) on sija, joka tavallisesti ilmaisee omistajan. Se vastaa kysymyksiin kenen, minkä, millaisen, keiden, millaisten.

Paikallissijoille Kettunen esittää paikallisten merkitystehtävien lisäksi myös muita merkitystehtäviä. Sisäpaikallissijoista todetaan, että "välistä niiden paikallismerkitys on kuitenkin hävinnyt, kuten esim. lauseissa *Puhun pojasta. Luotan poikaan.*" (mts. 134). Ulkopaikallissijoista esitellään tekstissä erikseen niiden käyttö omistajaa ilmaisemassa. Adessiivin instrumentaalinen käyttö on otettu mukaan sijan määritelmäänkin (mts. 126):

> Adessiivi on sija, joka ilmaisee olemista ulkopuolella tahi välikappaletta, jolla jotakin tehdään. Se vastaa myös kysymykseen millä?, missä?. Sen pääte on -lla, -llä.

Kettusen sijojen määritelmiin sisältyy lähes systemaattisesti semanttinen määrittely (*ilmaisee (tavallisesti)...*), operationaalistus (*vastaa kysymyksiin...*) ja muodollinen määrittely (*pääte on...*). Kettunen on tarkentanut kysymyksiä, mutta esimerkiksi adessiivin kohdalla hänkin joutuu esittämään *missä*-kysymyksen, johon vastaukseksi sopii myös inessiivi. Kettunen ei myöskään rajaa tiukasti synkronista ja historiallista esitystä kuten ulkopaikallissijojen semanttinen kuvaus osoittaa. Pääpaino tässäkin kirjassa on toki eri taivutus-

varianttien esittelyssä ja niiden kielihistoriallisen taustan selittämisessä. Kaikki tehtävät liittyvät sanojen taivuttamiseen yksikössä ja monikossa, oikeinkirjoitusseikkoihin sekä sijojen nimeämiseen ja tunnistamiseen. Subjektin ja objektin semanttisia rooleja ei Kettunen käsittele.

Vanhemmista oppikirjoista vain Kettusen kieliopissa oli pyrkimystä luettelemista ja taksonomioita syvemmälle merkitysten ja kehityksen kuvaamiseen. Siinä oli kuvailevaa ja selittävää tekstiä, jossa selitetään vaihteluita historiallisesti ja esitellään merkitystehtäviä. Uudistaessaan kirjan 1938 Vaula kuitenkin karsi Kettusen semanttisia ja kuvailevia laajennuksia sekä kielihistoriallisia selityksiä ja palasi Setälän traditioon. Hän myös sijoitti lauseopin taivutuksen jälkeen, ja näin sijaparadigman esittelyyn jäi perustelematon akkusatiivi.

3 SETÄLÄN TRADITION KRITIIKKIÄ

Perinteisen "Setälän kieliopin" opetuksen painopiste on ollut järjestykseltään vakiintuneessa sijaluettelossa, sijatunnusten nimeämisessä ja tunnistamisessa sekä normatiivisissa ohjeissa. Muotoparadigmojen ja akkusatiivin esittely niissä osoittaa, miten sijapäätteiden nimeäminen ja tunnistaminen ovat normatiivisten päämäärien ohella olleet kieliopin opetuksessa päättelyä ja pohdiskelua tärkeämpia tavoitteita. Sijojen merkitystehtäviä ei käsitelty, kun taas päätteiden varianteille, vartalovaihteluille sekä oikeakielisyydelle oli varattu runsaasti tilaa.

Oppilaan omalle osaamiselle ja oppilaan tekemiselle tietoiseksi morfofonologisesta osaamisestaan ei opetuksessa ole ollut tilaa siitä päätellen, että perinteistä kieliopin opetusta on kritisoitu jatkuvasti siitä, että opetus on mekaanista tunnusten ja sääntöjen ulkoa oppimista ja että tällaisesta tiedosta ei ole hyötyä koulun ulkopuolella. Kognitiivisesti muotojen ja tunnusten ja niiden nimien opettaminen ei tarjoakaan muuta kuin mekaanisia oppimistehtäviä: se ei johda vertailuun, päättelyyn, valintaan vaihtoehtojen välillä eikä yleistyksiin. Sijataivutuksen opetus kuitenkin säilyi opetusohjelmissa kansallisista syistä, kielemme erityispiirteenä. Sijamuotojen opetus kansakoulussa vaati kuitenkin erikoisperusteluja ja joissakin oppikirjoissa se oli kirjan viimeisia asioita. Näkökulma harjoituksissa ja opetuksessa oli korostetun normatiivinen. (Ks. esim. Koskinen 1988, 1990)

Tradition oppikirjat koostuivat pääasiassa säännöistä ja määritelmistä sekä käskymuotoon laadituista tehtävistä. Vasta Ojajärvi muutti Setälän *Suomen kielen oppikirjan* tekstityyppiä lisäämällä johdattelevia ja määritelmiä selittäviä tekstejä sekä ottamalla käyttöön oppikoulun kirjassa polemiikkia herättäneet kuvat. Tehtävät olivat Ojajärvenkin kirjassa muotojen etsimis-, täydentämis- ja nimeämistehtäviä. Kuvailevaa ja kertovaa tekstityyppiä esiintyi ensimmäisen kerran Turusen (1967) oppikirjassa.

Opetuksen mekaanisuutta kuvaava yksityiskohta kieliopeissa on, että vaikka Setälä (ja Nieminen) jättivät akkusatiivin pois alkeisoppikirjojensa sijaluetteloista, monet uudistajat ovat sijoittaneet sen sijaluetteloihin, jotka opetetaan ennen ennen objektikäsitettä. Akkusatiivi kuitenkin ymmärretään ja sitä tarvitaan vain objektin opetuksessa kuvaamaan objektin sijavaihteluita, joissa nominatiivi- ja genetiivimuotoinen objekti (*söin omenan, syö omena*) ovat oppositiossa partitiiviobjektin kanssa (*söin omenaa – en syönyt/älä syö omenaa*).

Kieliopeissa käsiteltiin sijojen merkitystehtäviä vain paikallissijojen kuvauksessa, niissäkin ilman problematisointia ja käsitteellisiä harjoituksia. Sijojen löytämiseen tarkoitetut kysymyksetkään tuskin ovat helpottaneet tai syventäneet oppimista. Kysymysten oppiminen lienee sitä, että ensin pitää tunnistaa tai oppia sijamuoto ja vasta sitten osaa tehdä oikean kysymyksen. Näin kysymykset pikemminkin lisäävät oppimiskuormaa kuin auttavat löytämään sijat lausekontekstista.

Muoto-opillisen painotuksen vuoksi äidinkielen kieliopeissa ei ole ollut ainesta, jonka voisi integroida vieraiden kielten kielioppeihin. Kieliopit eivät kehittyneet siitä huolimatta, että muoto-opillisen painotuksen ongelmallisuus tiedostettiin koko kauden ajan. Ehkä ajateltiin, että kieliopin opetus todella opettaa oppilaat taivuttamaan ja tuottamaan muotoja yleensä, ei vain oikeita muotoja. Edelleen kiintoisa vaikka vaikeasti tutkittava kysymys on, onko muoto-opin opetuksesta ollut hyötyä yleiskielen kehittämisessä ja normittamisessa ja muunkielisten suomen opiskelussa tai kuinka paljon se vain on herättänyt vastenmielisyyttä kieliopin opetusta kohtaan.

Koulukieliopit osoittavat myös tradition merkityksen: kerran vakiintunut esitystapa luutuu kaanoniksi, josta ei poiketa. Vähäiset muutokset aikakauden koulukieliopeissa koskivatkin vain pieniä yksityiskohtia: aineiston karsintaa ja järjestystä. Pedagoginen kehittely ja mukauttaminen rajoittui ulkoiseen esitystapaan, kuviin ja termien suomalaisiin vastineisiin. Alkeisoppikirjoissa esimerkiksi käytettiin sijoista suomalaisia nimityksiä (usein latinalaisperäiset nimitykset olivat sulkeissa mukana). Kiintoisa, mutta jo ajankohtaisuutensa menettänyt ongelma on, helpottiko kieliopin kategorioitten nimeäminen suomeksi niiden oppimista. Keinotekoisina ja liian konkreettisina suomenkieliset nimet luultavasti vain vaikeuttivat oppimista.

4 KOHTI UUTTA PEDAGOGISTA KIELIOPPIA

Setälän traditio näyttää säilyneen myös peruskoulun oppikijoissa muutamin poikkeuksin. Traditiosta poikkeaa esim. *Toisin sanoen* sarja, esim. osa 7A (Hakulinen et. al. 1975) vuodelta 1975 ja sen uudistettu laitos (Hakulinen et al. 1979) vuodelta 1979. Peruskoulun kirjat ovat kuitenkin vielä tarkemmin

tutkimatta, joten siirryn kysymykseen, minkälaisessa kieliopillisessa kontekstissa sijataivutus sitten olisi opetettava, jotta opetuksessa päästäisiin nimeämistä ja tunnistamista korkeammalle kognitiiviselle tasolle? Minkälainen olisi vaihtoehto Setälän traditiolle?

Kielen ja lauseen tärkein tehtävä on välittää merkityksiä. Merkityksen tarkastelu on kieliteorioissa usein jaettu kahteen osaan, sanamerkityksiin ja lausemerkityksiin. Monet kielioppiteoriat lähtevät myös lauseen kuvauksessa merkityksestä, esimerkiksi erilaiset sijakieliopit, joissa kieltä kuvataan semanttisten roolien ("sijojen") avulla. Tällainen tarkastelu ei ole traditionaalissa kieliopissakaan täysin tuntematon.

Semanttinen tarkastelu korostaa verbin asemaa lauseen keskuksena. Verbillä on pakollisia ja valinnaisia semanttisia määritteitä. Sijojen opetus voidaankin aloittaa sijamuotojen merkitystehtävistä lauseissa, kieliopillisten sijojen esittely esimerkiksi helpoimmin löytyvistä ja ymmärrettävistä semanttisista rooleista, joita alaasteen oppilaatkin pystyvät yksinkertaisista lauseista havaitsemaan ja vertailemaan. Analyysi alkaa aina verbistä, ja siitä, mitä verbi ilmaisee.

Jos sijamuotojen opetus kytketään lauseenjäsenten semanttisiin tehtäviin, mukaan tulee väistämättä myös lausekkeen käsite. Niin Setälän kielioppikomitean kuin opetusministeriön kielioppityöryhmän keskeinen ajatus lauseopin osalta on, että lauseenjäsennystä ei ole järkevää tehdä sana sanalta, koska lause koostuu lausekkeista.

Tärkeimpiä lauseen ja sanan välisiä kokonaisuuksia ovat nomini- ja verbilausekkeet. Pedagogisen kieliopin näkökulmasta pitäisi selvittää, missä iässä ja minkälaisella opetuksella lapset pystyvät hahmottamaan lauseen *Naapurin Pekka suuteli kaunista Liisaa* koostuvan nominatiivissa ja partitiivissa olevista nominilausekkeista *naapurin Pekka* ja *kaunista Liisaa*.

Olennaista pedagogisessa kieliopissa on siis kytkeä sijamuotojen opetus lauserakenteiden semanttiseen tarkasteluun. Tärkein tavoite merkitystehtävien ja sijamuotojen opetuksessa on, että (i) oppilas oppii näkemään lauseen kokonaisuutena, jonka nominilausekkeilla (lauseenjäsenillä) on erilaisia merkitystehtäviä. Toiseksi hänen on tajuttava, että (ii) merkitystehtäviä osoitetaan sijamuodoilla (ja niihin perustuvalla lauseenjäsenyydellä), sekä että (iii) merkitystehtävät määräytyvät yleensä suhteessa predikaattiverbiin. Edelleen opetuksessa on tehtävä selväksi, että (iv) yhdellä sijalla on monia merkitystehtäviä ja yhtä merkitystehtävää voi osoittaa monella eri sijamuodolla, mutta siitä huolimatta (v) sijoilla on selviä prototyyppisiä merkitystehtäviä.

Opetuksen tärkein kognitiivinen tavoite on, että kieliopin opetus kehittää oppilaiden metalingvististä ajattelua. Siksi opetuksessa pitää olla vertailua, päättelyä, hypoteesien esittämistä ja niiden kumoamista kehittyneemmillä (yleisemmillä, abstraktimmilla) periaatteilla. Seuraavassa viisi tärkeintä periaatetta, joilla tähän voidaan päästä.

Pedagogisessa kieliopissa (1) sanojen ja päätteiden merkityksiä tarkastellaan – jos suinkin mahdollista – kontekstissa ja vertailemalla, esim. miten merkitys muuttuu sijamuotoa vaihtamalla. Esimerkiksi eräässä uudessa oppikirjasarjassa (Moilanen et al. 1997, *Suomi 6*: 57) sijamuotojen opetuksessa on lähdetty liikkeelle lauseesta ja taivutuksen tehtävästä siinä (mts. 52): *Lauseet muodostuvat sanoista. Pelkkä sanojen asetteleminen peräkkäin ei tee lauseista järkeviä. Vasta kun verbit ja nominit ovat taivutusmuodoissa, meille selviää lauseen tarkka sisältö* ... Paikkaa ilmaisevia merkitystehtäviä kuvataan prototyyppisillä, kirjan kertomuksesta poimituilla tai siihen liittyvillä lausepareilla: *Andrea odotti Barrya majassa. – Äiti ja lapsi olivat eksyneet vuorilla. Lopulta hän palasi majasta luostariin. – Barry kantoi nyytin portilta ovelle.*

Lisäksi opetusruudussa on esimerkkejä aikaa ilmaisevista erosijoista (*Tervehtyminen kesti talvesta kevääseen*) ja välinettä ilmaisevasta muodosta (*Nainen haettiin reellä*). Toisiinsa liittyvät ero- ja tulosijat ovat samassa rakenteessa, mikä helpottaa merkitystehtävien pohdiskelua ja vertailua. Lauseet myös liittyvät tekstiin, jossa muodoilla on juonen kannalta luonteva tehtävä ja ympäristö.

Kieliopillisten sijojen kuvauksessa (2) tarkastellaan aina rakenteita, verbin ympärille ryhmittyviä määritteitä (esim. tekemisen tekijä, tekemisen kohde ja tulos, tuntemisen kokija jne.), ei yksittäisiä lauseenjäseniä. Jos verbi ilmaisee tekemistä (tai siihen verrattavaa toimintaa), lauseessa on usein tekemisen tekijä, teon kohde ja teon tulos, esim. *Pekka hakkasi puut haloiksi/ Pekka hakkasi puista halkoja.* Jos verbi ilmaisee tuntemista, lauseessa on yleensä kokija (tai tuntija) ja tunteen kohde, joka voi olla esim. partitiivissa tai elatiivissa: *Pekka rakastaa Liisaa. Pekka pitää Liisasta.* Myös kokijaa ilmaistaan tyypillisesti subjektilla, ei kuitenkaan aina, esim. *Susi pelottaa Pekkaa. Pekka inhottaa Liisaa.* Jos lauseet ilmaisevat olemista tai tapahtumista, niissä ei ole tekijää eikä kokijaa, vaan esim. kohde, joka muuttuu joksikin eli muutoksen tulos, esim. *Vesi muuttui viiniksi. Jää suli vedeksi. Kivi hajosi palasiksi.*

Opetus voi lähteä esimerkiksi esimerkkilauseesta, jossa on verbin ilmoittaman tekemisen tekijä ja tekemisen kohde. Seuraavaksi voidaan tutkia esimerkiksi, minkä verbien yhteydessä voi esiintyä tekemisen kohde ja tekemisen tulos. Edelleen voidaan miettiä, mikä on nominatiivissa olevan lauseenjäsenen merkitystehtävä lauseissa *Kivi putosi, pallo tyhjeni, auto hajosi* jne. ja verrata sitä lauseiden *Pekka pudotti kiven/tyhjensi pallon/hajotti auton* genetiivissä oleviin jäseniin. Merkitystehtävien pohdiskeluun ei tarvita termejä subjekti ja objekti, vaikka kieliopillisten sijojen tarkastelu kiinteästi liittyy lauseen pääjäseniin. Huomattakoon kuitenkin, että tällainen kuvaus mahdollistaa sekä perinteisen, sijamuotoihin perustuvan lauseenjäsennyksen että semanttisiin kriteereihin perustuvan jäsennyksen ja tietenkin niiden vertailun ja tarkastelun rinnakkain.

(3) Sijamuotojen merkitystehtävien tarkastelu alkaa aina selvistä prototyyppisistä tapauksista ja etenee uusia tapauksia niihin vertaillen.

Esimerkiksi prototyyppisistä tekemisistä ja tekijöistä voidaan erottaa tuntemiset ja tietämiset, joissa ilmiselvästi ei ole kyse tekemisestä, ja miettiä tällaisten lauseiden subjektin merkitystehtävää, joka voidaan sopia kokijaksi (ja tietäjäksi), esim. *Pekka rakastaa, vihaa, tietää, pelkää* jne.

Kognitiivisesti ja pedagogisesti perusteltua voi olla myös (4) sijojen käsittelyjärjestyksen muuttaminen. Sijojen opetuksen voisi aloittaa semanttisesti läpinäkyvistä paikallissijoista, joita voi tarkastella myös lauseesta irrallaan, ja opettaa viimeisenä kieliopilliset, semanttisesti läpinäkymättömät sijat nominatiivi, genetiivi ja partitiivi, joiden tehtäviä voi tarkastella ainoastaan lausekontekstissa. Erityisesti genetiivillä on hyvin erityyppisiä merkitystehtäviä attribuuttina ja yhtenä objektin muotona. Tämä monikäyttöisyys voidaan myös kokea pedagogisena haasteena: se tarjoaa loputtomasti konkreettisia ja käsitteellisiä ongelmia metalingvistisen taitojen kehittämiskeskustelussa. Nominatiivi voidaan käsitellä, kuten monessa kirjassa tehdäänkin, ennen sijojen opetusta perusmuotona tai sanakirjamuotona esim. hakuteosten yhteydessä.

Edellä on korostettu merkityksestä lähtevää sijamuotojen tarkastelua. Toisin kuin Setälän traditiossa, morfofonologinen kuvaus on semanttiseen kuvaukseen verrattuna toissijaista. On kuitenkin muistettava, että (5) myös morfologinen osaaminen voidaan nostaa tietoiselle tasolle pohdiskeltavaksi: oppilas voi tutkia ja pohtia – joitain esimerkkejä mainitakseni – mitä tapahtuu geminaatalle taivutettaessa sanatyyppiä *kaappi, katti* ja *takki*, miten erilaiset päätevariantit, esim. *-ssa* vs. *-ssä*, *-lla* vs. *-llä* riippuvat vartalon vokaaleista. Tällainen oma päättely ja siitä johdettavat säännönmukaisuudet kehittävät ajattelua aivan eri tavalla kuin astevaihteluparien ja päätevarianttien luettelot.

Kuvauksiin jää aukkoja ja ongelmia ja kaikkia merkitystehtäviä ja morfofonologisia vaihteluita ei koulussa ole mahdollista analysoida. Tämän myöntäminen on parempi ratkaisu kuin "roskakorikategoriat". Tämä ongelmallisuus ja kuvauksen vaikeus on myös oppilaille tehtävä selväksi: vika ei ole oppilaiden päässä vaan kielen monimutkaisuudessa.

5 LOPUKSI

Oppilaiden kieliopilliset analyysit, niiden vertailu ja yhteisen näkemyksen kehittäminen tarjoavat opettajalle hyviä mahdollisuuksia keskustelevaan opetukseen. Keskustelun oppiminen on yksi äidinkielen opetuksen tavoite yleensäkin. Kieliopin opetuksessa määrittely- ja kuvailuongelmia ei siis pidä säikähtää. Kieli on niin monimutkainen järjestelmä, että sitä ei ehkä koskaan pystytä täysin kuvaamaan. Yleensäkin ongelmat ovat kieliopin opetuksen rikkaus. Ne tarjoavat mahdollisuuksia kehittävään pohdiskeluun ja keskustelun käyttöön opetusmenetelmänä. Edelleen ne voivat tarjota oppilaille

180

elämyksen siitä, miten pajon he osaavat kielen osatessaan: edes opettaja ja kielitieteilijät eivät pysty sitä kaikkea kuvaamaan. (Ks. esim. Kallas 1984.)

Äidinkielen kieliopin opetus on ollut ongelmallista niin Suomessa kuin muuallakin. Opetussuunnitelmissa kieliopin opetukselle on sälytetty tavoitteita yleisesta kieliopista oikeakielisyyteen, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Tavoitteet ovat olleet epärealistiset ja kielioppeja, kieliopin opetusta ja opetustuloksia on jatkuvasti kritisoitu. (Ks. esim. Hakulinen (toim. 1979), Koskinen 1988.) Semanttista sijakuvausta voidaan kuitenkin hyödyntää myös taitojen opetuksessa, äidinkielen ja vieraan kielen tekstin analysoinnin ja rakentamisen tutkimisessa ja kirjoittamisen opetuksessa (Laurinen 1990).

Opetussisällöt ja opetusmuodot riippuvat toisistaan. Kieliopin opetuksessa syvemmät pedagogiset muutokset, esimerkiksi päättelyyn ja vertailuun johtavat tehtävät, edellyttävät opetussisältöjen muutoksia ja koulukielioppien kehittämistä semanttiseen suuntaan. Pelkästään muodollisiin sääntöihin perustuva sijamuotojen tunnistaminen ja nimeäminen ei voi johtaa pohdiskeluun eikä keskusteluun. (Laajemmin ks. esim. Leiwo et al. 1987, Leiwo 1995a ja b.)

Setälän kieliopin syntyaikoihin selittäminen ja päättely kuuluivat vain historialliseen kielioppiin, eivät deskriptiiviseen koulukielioppiin. Surullinen oli Kettusen selittämiseen ja sijojen merkitystehtävien kuvaamiseen perustuvien tekstien ja huomautusten kohtalo kirjan uudistuksessa. Hämmästyttävää taas on, että Ojajärvi, joka oli väitellyt sijojen merkitystehtävistä (Ojajärvi 1950), ei hyödyntänyt merkitystehtävien tarjoamaa mahdollisuutta opetuksessa Setälän kielioppia uudistaessaan.

Sijataivutuksen esittäminen pedagogisessa kieliopissa on edelleen avoin ongelma. Siihen tarvitaan tietoa semanttisten roolien esityksestä tieteellisissä kieliopeissa ja kielellisten intuitioiden kehittymisestä sekä kokeiluja erilaisista pedagogisista kuvausjärjestelmistä ja niiden opettamisesta (ks. esim. Leiwo 1984). Merkitystehtävien opetus on oppilaiden kielellisten intuitioiden tietoiseksi saattamista ja kehittämistä esimerkiksi merkityseroihin perustuvien vertailuparien avulla. Tällaisia vertailumahdollisuuksia tarjoavat esimerkiksi sisä- ja ulkopaikallissijojen merkitystehtävät, paikallissijojen paikkaa ja paikan muutosta ilmaisevat merkitystehtävät sekä paikkaa ja omistusta tai paikkaa ja välinetta ilmaisevat tehtävät.

Sijojen merkitys- ja käyttötehtävistä lähtevässä kuvauksessa on myös mahdollista integroida sijamuodot ja lauserakenne. Opetukseen voidaan soveltaa ja hyödyntää semanttisiin rooleihin perustuvia kuvausmalleja, mikä ei ole uusi ajatus äidinkielenopetuksessa (ks. esim. Leiwo 1970, semanttisten merkitystehtävien kompleksisuudesta ks. kuitenkin esim. Itkonen 1997, erit. s. 151–). Semanttinen näkökulma tarjoaa myös uusia mahdollisuuksia äidinkielen ja oppilaalle vieraiden kielten kielioppien integroimiseen ja tällaisen aineksen tarkoituksenmukaiseen sijoitteluun äidinkielen ja kielten kielioppeihin. Suomen kielen sijojen ja koulussa opetettavien vieraiden

kielten prepositioiden käyttö tunnetusti eroavat esimerkiksi olo- ja erosijojen osalta. Tunnettuja ovat tapaukset, joissa suomessa on tulosija tai erosija vastaamassa indoeurooppalaisten kielten olosijaa (Hakulinen 1979: 522–531): *Minne (mihin) toiset jäivät – Wo sind die anderen geblieben, Sormus löytyi lattialta - Man hat den Ring auf dem Fussboden gefunden.* Lauri Hakulisen pohdiskelut rakenteiden semanttisista eroista ja esimerkiksi lausetyypin *Kintaat ovat kädessä* hahmottamisesta ovat edelleen käypää kontrastiivista kielioppia.

Koulukieliopin opetuksen uudistus voi alkaa vain kieliopin sisällöllisestä uudistamisesta. Vähäinen ei ole opettajilta vaadittava asennemuutos pedagogiseen kielioppiin pyrittäessä. Äidinkielen opettaja ei ole kaikkitietävä sääntöjen opettaja ja kieliopillinen auktoriteetti vaan keskustelija, joka joutuu jatkuvasti pohdiskelemaan intuitioitaan ja suhteuttamaan niitä oppilaiden käsityksiin. Ja ehkä joskus antautumaan ja myöntämään, että ei osaa eikä ymmärrä kaikkea. Tämä saattaa kääntyä opettajan mahtavaksi pedagogiseksi mahdollisuudeksi, jos opettajalla on hyvät kieliopilliset perustiedot ja hyvä teoreettinen näkemys kieliopista. Tällaisessa keskustelussa oppilaat todella oppivat ajattelemaan loogisesti kieliopin ansiosta, ei siitä huolimatta.

Kirjallisuus

Hakulinen, A., L. Kytömäki & R. Ruusuvuori 1975. *Toisin sanoen 7A.* (1. painos). Helsinki: Tammi.

Hakulinen, A., L. Kytömäki & R. Ruusuvuori 1979. *Toisin sanoen 7A.* (2. painos). Helsinki: Weilin & Göös.

Hakulinen, A. (toim.) 1979. *Kieliopistako käsitteet äidinkielenopetukseen?* AFinLA:n julk. 27. Turku: AFinLA.

Hakulinen, L. 1979. *Suomen kielen rakenne ja kehitys.* 4. korjattu ja lisätty painos. Helsinki: Otava.

Itkonen, E. 1997. *Maailman kielten erilaisuus ja samuus.* Helsinki: Gaudeamus.

Kallas, K. 1984. Kieliopin havainnollistaminen – selittävää vai problematisoivaa havainnollistamista? Teoksessa K. Sajavaara, M. Leiwo & M. Eloranta (toim.) *AFinLA Yearbook 1984.* AFinLA:n julk. 38. Jyväskylä: AFinLA, 21–32.

Kettunen, L. 1934. *Suomen kielioppi oppikouluille ja seminaareille.* Helsinki: WSOY.

Kettunen, L. & M. Vaula 1963. *Suomen kielioppi sekä tyyli- ja runo-opin alkeet oppikouluille ja seminaareille.* (12., muuttamaton laitos). Helsinki: WSOY.

Kieli ja sen kieliopit. 1995. Opetusministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.

Koskinen, I. 1988. *Hyvästit kieliopille.* Äidinkielen kielioppi suomenkielisessa oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1984 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 67.

Koskinen, I. 1990. *"Kieliopin" paluu. Äidinkielen ns. kielentuntemuksen opetus suomen kielisessä peruskoulussa.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 90.

Laurinen, L. 1990. Suomea ulkomaalaisille ja vierasta kieltä suomalaisille: Miten selvitä sijasuhteiden viidakossa. Teoksessa J. Tommola (toim.) *AFinLAn vuosikirja 1990. Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen.* AFinLA Series 48, 35–70.

Leiwo, M. 1970. Uuteen kielioppiin. *Äidinkielen Opettajain Liiton vuosikirja 17*, 1–5. Helsinki: ÄOL, 1–5.
Leiwo, M. 1984. Pedagogisen kieliopin perusteita. Teoksessa K. Sajavaara, M. Leiwo ja M. Eloranta (toim.). *AFinLA:n vuosikirja 1984*. Jyväskylä: AFinLA, 45–56.
Leiwo, M. 1995a. Setälän lauseopista pedagogiseen kielioppiin. *Virittäjä* 100 (1), 97–100.
Leiwo, M. 1995b. Viestintä koulussa ja viestintä yhteiskunnassa. *Kasvatus* 27,1, 22–29.
Leiwo, M. 1997. Sijamuodot äidinkielen koulukieliopeissa. Teoksessa S. Pekkola (toim.) *Kuuskymppinen*. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksen julk. 38, 88–109.
Leiwo, M., J. Kuusinen, P. Nykänen & M-R. Pöyhönen 1985a–c. *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja opettamisessa I–III*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A2–4.
Moilanen, P., P. Poukkula, M. Ruuska, K. Vaijärvi & M. Leiwo 1997. *Suomi 6*. Porvoo: WSOY.
Ojajärvi, A. 1950. *Sijojen merkitystehtävistä Itä-Karjalan Maaselän murteissa*. SUST XCVII. Helsinki.
Setälä, E.N. 1880. *Suomen kielen lause-oppi*. Oppikirjan koe. Helsinki.
Setälä, E.N. 1898. *Suomen kielioppi*. Äänne- ja sanaoppi oppikoulua ja omin päin opiskelua varten. (1. painos). Helsinki: Otava.
Setälä, E.N. 1925. *Suomen kielen oppikirja alkeisopetusta varten*. (11. painos). Helsinki: Otava.
Setälä, E.N.& K. Nieminen 1952. *Suomen kielen oppikirja*. (7. painos). Helsinki: Otava
Setälä, E.N., M. Nieminen & A. Ojajärvi 1964. *Suomen kielen oppikirja*. (14. painoksen muuttamaton lisäpainos). Helsinki: Otava.
Setälä, E.N. & M. Sadeniemi 1966. *Suomen kielioppi. Äänne- ja sanaoppi*. Oppikoulua ja omin päin opiskelua varten. (17., uudistettu painos). Helsinki: Otava.
Turunen, A. 1967. *Äidinkielen oppikirja*. Porvoo: WSOY.

133

Luukka, M. R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 189–197.

THE SYNTACTIC AND SEMANTIC STRUCTURE OF SENTENCES WITH A POSITION-FILLER "it" AS A FORMAL OBJECT

Suliko Liiv
Tallinn Pedagogical University

The present article deals with the structural and semantic analysis of the sentences containing the pronoun *it* as a formal object. Although at first sight *it* seems to have no meaning whatsoever, it actually plays an important role in the semantic structure of the sentence. The formal object *it* changes the subcategorial meaning of a polyfunctional verb and frequently its semantics. *It* blocks up the objective valency of the verb, often changing its meaning and transforming it into an intransitive verb.

Keywords: formal "it", formal object, formal subject, position-filler "it", pleonastic "it"

The pronoun *it* used as the formal subject and the formal object of the sentence is a very interesting field of research. *It* plays an important role in the syntactic and semantic structure of the sentence. More than 5000 examples from different literary sources were analysed, in which the pronoun *it* as a formal subject and object. In this article an attempt will be made to present some of the results of this study. The research resulted in a classification of the verbs which were used in the constructions with the pronoun *it* as a formal object. Before proceeding to the analysis of the use of the pronoun *it* as a formal object, let us give a short overview of the use of this pronoun as a subject.

1 THE USE OF THE PRONOUN *IT* AS THE FORMAL SUBJECT

The pronoun *it* may have the force of a purely grammatical formal element of the sentence, devoid of any lexical meaning. According to Haegeman (1994: 62) *it* plays no role in the semantic make-up of the sentence and its presence is required simply for some structural reasons. The pronoun *it* acts

as a mere slot-filler, a dummy pronoun without semantic contribution to the sentence; it is a place-holder for the otherwise unfilled subject position.

The formal subject expressed by *it* is found in two patterns:

1) those with *impersonal it*
2) those with *introductory (anticipatory) it*

Impersonal it is used in sentences describing various states of nature, or things in general, or characteristics of the environment, or denoting time, distance, or measurement, e.g.

It freezes.
It seems that he was right.
It turned out that she was wrong.

In last two sentences the clause cannot fill the linear position of the subject, i.e. *It seems that he was right* cannot be transformed into **That he was right seems.*

Because the formal impersonal *it* always precedes impersonal verbs or predicatives with a link-verb (*it rains, it seems so, it is evening*) and no other subject is possible with these, *it* becomes a marker, indicating the impersonal status of the sentence and the verb. Being a marker it can change the subcategorial meaning of any polyfunctional verb by blocking up its subjective valency, as in *It appears that he has been ill.*

It is considered as introductory (or anticipatory) if it introduces the notional subject expressed by an infinitive, a gerund, an infinitive/gerundial phrase, a predicative complex, or a clause.

E.g. *It is impossible that he would have done so.*

The sentence thus contains two subjects: the formal (introductory) *it* and the notional subject expressed by a clause. The terms *pleonastic it* and *extra it* are also used. In general it is considered better style if the real subject is a long one, as it enables the longest part of the sentence to stand at the end (Bywater 1997: 73). This usage should not, however, be confused with the term "null subject" which has no overt phonetic form. (Radford 1997: 518)

As the aim of this article is to analyse the use of the pronoun *it* as a formal object, the problem of the use of *it* as a subject is not further discussed..

2 THE USE OF THE PRONOUN *IT* AS THE FORMAL OBJECT

Apart from using the pronoun *it* (sometimes referred to as a position-filler) in the function of a formal subject, it also functions as a formal object followed by an adjective or a noun which is modified by an infinitive phrase, an *ing*-form phrase or a clause, e.g.

> ...Mrs Gartin would have thought it silly, affected and unhealthy to have flowers in her bedroom.(Veil 1981: 230)

> *We may take it that the shortest way for a tyrant to get rid of troublesome championship of liberty is to raise...* (Apple 1975: 19)

The sentence thus has two objects: the formal object *it* and a notional object, which is a clause. The formal object *it* may be either a direct object (*I take it that everything is O.K.*) , or an indirect non-recipient object (*She objected to it that her husband should go and fetch them from the station).*

This use is not only common in Modern English, but was also used in Old, Middle and Early Modern English period, especially in such constructions as: V + it + Adj (participle). The linguists interpreted these constructions on a formal syntactical level. Onions (1929: 143) thinks that the introduction of a formal *it* is necessary because the subordinate clause or infinitive could not be considered as objects after certain verbs without the support of *it*.

In order to find out the semantic and structural role of *it*, it is necessary to study the verbs that are used with the formal *it* as the formal object.

3 VERBS THAT ARE USED WITH THE FORMAL *IT* AS THE FORMAL OBJECT

1. The first group consists of the transitive verbs expressing psychological or mental activity and some verbs denoting speaking activity, expressing opinion, suggestion, doubt, belief, etc.:

> acknowledge, believe, claim, conceive, consider, count, declare, deem, doubt, esteem, expect, express, fancy, find, guess, hold, imagine, judge, know, look, mean, prove, regard, repeat, show, suppose, take, think, understand

The characteristic structural schemes for these verbs are the following:

1) S + V + it + Adj. + (for N (pr)) + INF/Cl/Gerund
2) S + V + it + INF/Cl/Gerund

The Bristol owners consider it most unwise for John Skimerhorn to be retained as manager while you and your husband, major Stockholder reside on the premises with full ability to run the operation. (Michener 1975: 851)

... and such was the insecurity of the period as to render it probable that delay might be explained by some depredation of the outlaws... (Scott 1962: 52)

The constructions where these verbs are used have a difficult semantic structure. In the sentence: *I consider it probable that Josephine had been hiding something there,...* (Crooked 1966: 146) the part *it probable that Josephine had been hiding something there* has the following semantic structure: impersonal part *it probable* and a part *that Josephine had been hiding something there.* Further complication of the semantic structure is caused by the fact that modal (impersonal) + dictum are incorporated into the part which is expressed at the surface level with the help of *I consider*, i.e. incorporated into another modal frame. The modal frame with *it* will be called the frame of the first order (*it probable that Josephine had been hiding something there*), whereas the external modal frame *I consider* will be the modal frame of the second order, having its own subject and predicate (I consider). The modal character of the frame of the second order is determined, besides the semantics of the verbs expressing mental activity, by the presence of non-meaningful *it* in the position of an object on a syntactic level (I consider it probable). Such structures as *They believe such stories* and *They believe it possible...*, represent different types of nomination. In the first example, the sentence *They believe such stories* is supported by a real fact (referent nomination). In the second instance there is a non-referent, predicate nomination, for *They believe*, without fully meaningful object, becomes a designation of the signification (notion). In this connection the semantic role of the part of the sentence represented at the surface level as a subject is changed: in sentences *They believe such stories; We consider such a possibility*, etc. the subject is an active person (agent); in the structures of *They believe it possible, We consider it probable*, however, the type of the subject is a source of perception (perceptive), i.e. the nomination has a non-referent character, denotes the fact belonging to comprehension.

The formal object to the verb of the main part of *it* at the surface level stands at the boundary of two modal (impersonal) frames and fulfils a difficult semantic role: on the one hand *it* indicates the release of the concretely directed object valency in the predicate of the modal frame of the second order *consider*, its non-directed, modal evaluative meaning being actualized by *it*; on the other hand, *it* indicates the release of the subject valence of the first order modal predicate – "probable", actualizing the impersonality within the whole structure *it probable*. Joining the two semantic structures into one indivisible whole, creates a special joint subject-object modus. At the syntactic level the intensification of the moduses is actualized in a complex way-by-way of hypostatis, i.e. by drawing the two non-mean-

ingful elements of two modal structures into one, and is realized by using the formal *it* in the position of a dependent subject member and the position of an object simultaneously. At the semantic level the formal object *it* also has a double function – it actualizes the agentlessness of the modus verb and forecasts incorporation of the modus part of the first order and the dictum part.

The formal *it* has partially retained the original pronoun nature with the expansion of referentness (designation of the situation as a whole, the so-called *unspecified it*): *I hate it when somebody answers that way.* (Salinger 1968: 39)

Although at first sight the pronoun *it* in such a sentence seems to have no meaning whatsoever, it actually plays an important role in the general semantic structure of the sntence. The use of the formal *it* in the construction influences the categorial meaning of the verb. If we omit it, not only the structure of the sentence will be abnormal, but also the meaning of the verb will change.

cf. *I believe you. – I believe it to be the only way out.*
I take this book. – I take it you have a plan.

Let us discuss one more example. In the sentence *I'm finding it difficult enough to interest people in the future as it is ...* (Spoon 1976: 117) the infinitive *to interest people in the future* was considered in the traditional syntactic analysis to be the adverbial modifier of consequence, however, in the semantic analysis the role of this structural unit is much more important – this is the main proposition, around which two modal frames are situated. The evaluation belongs to the predicate *to interest people in the future*, which has no subject, but has only a subjectless proposition.

The following adjectives are used in such constructions: *absurd, advisable, appalling, appropriate, bad, befitting, blasphemous, brave, cheap, (in)conceivable, conductive, confusing, (in)convenient, criminal, dangerous, deplorable, desirable, difficult, (un)dignified, discreet, easy, essential, expedient, (in)explicable, foolish, (un)fortunate, good, grateful, hard, (un)healthy, (un)kind, lamentable, (il)logical, lonesome, (un)natural, (un)necessary, odd, (un)pleasant, (im)polite, (un)important, (im)possible, pretty, (im)probable, profitable, (im)proper, prudent, reposeful, ridiculous, (un)reasonable, (un)safe, threatening, (in)tolerable, valuable, (un)wise, etc.*

Consider, for example, the following example with the verb *"find"*:

I found it hard to understand this... (Mortimer1978: 151)

On the other hand, the following instances have been noted by the author. The transformation of *it* into the formal, meaningless element modifying the verb in the categorial and semantic senses, turning it into the evaluative verb, with its valence and the character of direction being changed. These instances

are of the greatest interest, for they reveal the functional parallelism of "it" + the object with the impersonal subject.

In sentences containing a verb with a meaningless "*it*" in the position of an object of the type *I take it you have a plan, Rod.* (Clarke 1978: 177), the principal proposition is designed into the subordinate part of a sentence – *you have a plan*, the semantic role of *it* is reduced to a merely neutralizing role: to neutralize the directed meaning of the verb-predicate and to actualize a new combinability. Thus, at the surface level, *it* has a role of the formal marker of a different combinability of the verb *take* (as a rule this verb in its primary meaning is not used with subordinate clauses). Since the directness at the subsequent structure designed as an immediate object of action is neutralized, what occurs is the reevaluation of the whole of the first part *I take it* into the evaluating part (the modus frame), with modifying the meaning of the verb with explicit perceptiveness "I" into the modal-evaluative verb. The subordinate part, besides its central semantic (informative) role of the principal proposition, also plays a certain role in the perception of the evaluative part.

The formal *it* used as an object blocks up the objective valency of the verb, often changing its meaning and transforming it into an intransitive verb, e.g. *I take it you must have tried the suburbs at one time*, where *I take it* means *I presume*.

As the impersonal pronoun *it* indicates only the new orientation and combinability of the verb-predicate, it may sometimes be omitted, in case these characteristics have been consolidated in the language firmly enough and become morphological properties of the above-mentioned verb.

On the other hand, the complication of the syntactic construction at the expense of introduction of *it*, enables the semantic structure of the utterance to become more complex, i.e. the conditions are created for the realization of the two modus frames as shown in the model of the constructions discussed earlier:

II I

/I take/it/to be possible/ + proposition in the form of any complement.

2. In case of the verb expressing volitional wish like *want, wish*, the construction with another semantic structure is formed. Let us have a look at a few examples:

> *I wish it to be seen that Sir Wycherly Wychecombe is desirous of making his will* (Ellinger 1928:281)

The semantic structure of the sentence consists of the following components:

1) the predicate of the modal frame of the first order (usually Participle II or passive-infinitive)
2) the modal frame of the second order consists of the subject, but because of the absence of the object-denotate, the predicate lacks the meaning of transitivity (*I wish. He wanted)*

The syntactic structure with these verbs is the following:

S + V + it + INFpass + Cl
S + V + it + PartII + Cl

3. If the predicate of the modal construction of the second order is expressed with one of the verbs denoting mental processes, such as *see, hear, feel,* the syntactic structure is the following:

S + V + it + N + (for + Nadr) + INF
S + V + it + Adj. + (for + Nadr) + INF

But I felt it high time for me to leave the two ladies to themselves, so I took my leave. (Rain 1977: 322)

We feel it unwise to allow them to mix too freely with those not in their social class. (Holt 1967: 173)

4. A few causative verbs form a separate group: *keep, leave, let, make render.* The subject of these verbs denotes a real person. Evaluation actualizes in the propositional part:

I kept it a profound secret that in the privacy of my lodgings I was writing... (Cakes 1958: 167)

... too old-fashioned for words, he had made it clear already that he wanted to marry her. (Spoon 1976: 79)

Such structures are very common in newspaper style: *They have made it clear that they want to see no-strike agreements...*

The following adjectives and advebs are used as objective predicative parts: *advisable, agonizing, available, certain, clear, convenient, difficult, easy, embarrasing, evident, (in)evitable, hard, interesting, (il)legal, likely, (un)necessary, obvious, plain, (im)possible, precise, (im)probable, suitable, etc.*

5. Among the verbs with the formal position-filler *it* there is a group which expresses the strong emotional reaction: *blame, bother, confound, curse, damn, dash, hang, swear,* e.g. *damn it, hang it.*

Oh! Hang it! (Monkey 1976: 69)

6. There is another use of *it* as the position-filler: it can be attatched to transitive or intransitive verbs (*boss, bus, cab, court, dance, fool, hotel, inn, walk*) to convey a very vague idea of some kind of an object. It formally fills the position of the object but has no meaning of its own. The meaning of these verbs will change if these verbs are used with the pronoun *it*:

We can walk it in two hours.
We can walk in two hours.

The first sentence could be paraphrased as *We'll reach the destination in two hours*, whereas the second sentence could be paraphrased as *We are going for a walk in two hours*.

The use of the non-meaningful *it* as an actualizer of another categorial meaning, sometimes also the lexical meaning of the verb, in a number of cases contributes to its functioning as a word-building device, giving a certain modification to the original form. It is natural, therefore, that this way of functional and lexical modification has come to be widely used when forming verbs out of nouns by way of conversion, e.g.

We would sleep out on fine nights and hotel it, and pub it when it was wet. (Jespersen 1935: 156)

4 CONCLUSION

The aim of this paper was to analyse sentences with the pronoun *it* as a formal object. Although at first sight the pronoun *it* seems to have no meaning whatsoever, it plays an important role in the semantic structure of the sentence.

The conclusion to be drawn from what has been said above is that at the semantic level the position-filler *it* as a formal object plays a dual function – it actualizes the intransitivity of the predicate of the second order and impersonality of the modal predicate of the first order. Therefore, the formal object *it* changes the subcategorial meaning of a polyfunctional verb and often its semantics. The formal *it* blocks up the objective valency of the verb, often changing its meaning and transforming it into an intransitive verb.

Bibliography

Bywater, F.V. 1997. *A proficiency course in English*. Longman Group Ltd
Haegeman, L. 1994. *Introduction to government and binding theory*. Oxford and Cambridge: Blackwell.
Radford, A. 1997. *Syntactic theory and the structure of English*. Cambridge University Press.

Onions, C.T. 1929. *An advanced English syntax*. London: Kegan Paul, Trench Trubner & Co Ltd.

Literary Sources

Clarke, A.C. 1978. *Earthlight*. London & Sydney: Pan Books.
Christie, A. 1966. *Crooked house*. Fontana Books.
Ellinger, J. 1928. Das pronomen als formales Objekt. *Anglia Beiblatt*, 9, 271-290.
Galsworthy, J. 1976. *A modern comedy. Book I. The white monkey*. Moscow: Progress Publishers.
Galsworthy, J. 1976. *A modern comedy. Book II. The silver spoon*. Moscow: Progress Publishers.
Holt, V. 1967. *The king of the castle*. New York: Doubleday & Company Inc.
Jespersen, O. 1935. *Essentials of English grammar*. London.
Maugham,W. Somerset 1958. *Cakes and ale or the skeleton in the cupboard*. London: Dents & Sons Ltd.
Maugham,W. Somerset 1977. *Rain and other short stories*. Moscow: Progress Publishers.
Maugham,W. Somerset 1981. *The painted veil*. Moscow: International Relations.
Michener, J.A. 1975 *Centennial*. Greenwich: Fawcett Crest Book.
Mortimer, P. 1978. *The Pumpkin eater*. Penguin Books.
Salinger, J.D. 1968. *The catcher in the rye*. Moscow: Progress Publishers.
Scott,W. 1962. *Ivanhoe*. New York: New American Library
Shaw, B. 1975. *The apple cart*. Penguin Books.

192

M.-R. Luukka, S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 199-218.

KESKUSTELUA VERKOSSA SÄHKÖPOSTIKESKUSTELU REKISTERINÄ

Minna-Riitta Luukka
Jyväskylän yliopisto

This article presents an analysis of a e-mail conversation which took place in a Finnish scholarly electronic mailing list. The data is analysed within the framework of systemic-functional oriented discourse analysis and the theory of register which attempts to explain the ways the language use varies according to the type of situation. The electronic media provides a new context for language use and conversation. The participants need not to be present at the same time in order to communicate, which relates e-mail communication to traditional letter writing. On the other hand, the fastness of transmission and reply relates it more to spoken interaction. Nevertheless, the textual nature of e-mail restricts the possibilities of conveying nonverbal and social cues that are typical for face-to-face interaction. These along with many other contextual features construct a special kind of register. In this case, the field of discourse was constructed as an institutional, academic conversation dealing with teaching and learning in higher educational context. The tenor of discourse was equal, co-operative, factual and non-personal and the participant roles were negotiated during the conversation. The mode of discourse was more written than spoken-like but, on the other hand, the means of creating coherence resembled spoken interaction.

Keywords: computer mediated communication, e-mail, register, SFL

1 SÄHKÖISTÄ KESKUSTELUA

Tekstin ja kontekstin suhteen pohdiskelu on kiinnostanut kielentutkijoita jo pitkään. Yhteys on arkihavainnonkin mukaan ilmeinen, mutta sen selittäminen ja empiirinen kuvaus ei ole helppoa. Kontekstilla näyttää olevan vaikutuksensa siihen, mitä merkityksiä ja millä tavalla tekstit ilmentävät ja näin ollen toisissa teksteissä on todennäköisempää puhua tietyistä asioista ja tietyillä tavoilla kuin toisissa. Kontekşti eri piirteineen rakentaa kielenkäyttöä, mutta samalla kielenkäyttö myös rakentaa kontekşteja. Tässä artikkelissa lähestyn kielen ja kontekstin suhdetta systeemisfunktionaalisesta viitekehyksestä, jossa kontekstin käsite on erityisen keskeinen, koska koko teorian taustaoletus kielestä korostaa kielen ja merkitysten kontekstuaalista luonnetta (ks. esim. Halliday 1978, 1985a, Hasan 1996). Uudenlaiset tilanteet luovat uusia kielenkäyttötapoja, joita kuvattu mm. rekistereinä ja genreinä. Tässä

artikkelissa pohdin, millainen on uuden median mukanaan tuoma rekisteri: sähköpostikeskustelu.

Sähköposti mahdollistaa uudentyyppisen keskustelutilanteen tavanomaisemman kasvokkainkeskustelun rinnalle. Garton ja Wellman (1995, 436) kuvaavat sähköpostiviestintää viiden piirteen – asynkronian, nopeuden, tekstuaalisuuden, osallistujien määrän ja puheenvuorojen varastoitavuuden – avulla. Tietokone mahdollistaa asynkronisen viestintätilanteen, jossa keskustelijoiden ei tarvitse olla samanaikaisesti läsnä. Tässä mielessä tilanne muistuttaa kirjeenvaihtoa, mutta on tavanomaista postia paljon nopeampi tapa välittää viestejä. Väline mahdollistaa sanomien pikaisen lähettämisen ja vastaamisen niihin saman tien, joten vuorovaikutus voi periaatteessa olla keskustelunomaista. Sähköpostiviestit ovat kuitenkin muodoltaan tekstuaalisia, koska keskustelu käydään kirjoitetun tekstin välityksellä ilman näkö- tai ääniyhteyttä. Sähköpostiviestintää voi harrastaa kahdenvälisenä tai monenvälisenä erilaisten keskusteluryhmien sisällä (ks. myös Paulsen 1995). Kahdenvälinen tilanne muistuttaa lähinnä kirjeenvaihtotilannetta, monenvälisessä on myös keskustelun piirteitä. Viides Gartonin ja Wellmannin mainitsemista piirteistä liittyy viestintävälineen tarjoamaan mahdollisuuteen varastoida, toistaa ja muokata toisten osallistujien puheenvuoroja, mikä ei ole samalla tavalla luonteenomaista muille viestintätilanteille.

Näiden mainittujen piirteiden lisäksi sähköposti tarjoaa keskustelijoille tasa-arvoisen mahdollisuuden osallistua. Puheenvuorosta ei tarvitse kilpailla, ja keskusteluun voi osallistua silloin, kun itselle sopii. Lisäksi keskusteluun on periaatteessa mahdollista osallistua myös lähes anonyymisti, vaikka järjestelmä automaattisesti esittääkin lähettäjän sähköpostiosoitteen. Muun muassa nämä kontekstipiirteet tekevät sähköpostikeskustelusta omantyyppisensä viestintätilanteen ja vaikuttavat siihen, millaiseksi kielenkäyttö muotoutuu.

Suomalaisten tapoja viestiä sähköpostitse on toistaiseksi tutkittu vähän ja tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa sähköpostin käyttöön kieltenopetuksessa (esim. Tella 1992, Leppänen & Kalaja 1995) ja argumentointitaitojen opetuksessa (Marttunen 1997). Tämän artikkelin näkökulma ei liity sähköpostiin oppimisen välineenä vaan kollegiaalisen yhteydenpidon ja pohdiskelun välineenä. Etsin vastausta kysymyksiin, millaisen kontekstin tietokoneverkko rakentaa keskustelulle ja miten se luo uusia kielenkäytön tapoja.

Aineistoni koostuu yhdestä keväällä 1997 Peda-forum -keskustelulistalla käydystä sähköpostikeskustelusta. Peda-forum on vuonna 1994 perustettu valtakunnallinen korkeakoulupedagogiikan yhteistyö- ja asiantuntijaverkosto, jonka tavoitteena on lisätä yhteistyötä, herättää keskustelua ja tuoda tutkimuksellista apua opetuksen kehittämiseen korkeakoulutasolla (ks. tarkemmin http://www.hallinto.oulu.fi/optsto/pedaforum/index.htm). Yksi sen toimintamuodoista on sähköpostikeskustelulistan ylläpito. Listalle on

rekisteröitynyt noin 300 tutkijaa, opettajaa ja opiskelijaa, ja he voivat lähettää listalle kommentteja, kysymyksiä ja tiedotuksia. Listalla järjestetään aika ajoin myös erillisiä, sovittua teemaa käsitteleviä keskusteluja, joista yksi on tämän tutkimuksen kohteena.

Keskustelu käsitteli aihetta "piilevä tieto laitosten kulttuurissa", ja se aloitettiin virallisella avauksella 17.3.1997 ja päätettiin 10.4.1997. Keskustelu oli avoin kaikille ryhmään liittyneille henkilöille, jotka saattoivat osallistua keskusteluun tai vain seurata muiden käymää keskustelua. Tähän keskusteluun osallistui 22 henkilöä, joista yksi oli keskustelun virallinen avaaja ja yksi keskusteluagentiksi valittu Maija[1], joka avasi ja lopetti sisällöllisesti keskustelun ja ohjaili sitä tarpeen vaatiessa. Osallistujista puolet oli naisia ja puolet miehiä. Puheenvuoroja käytettiin kaikkiaan 41, ja mukaan mahtui hyvin eripituisia viestejä, lyhyimmillään alle 10, pisimmillään yli 120 ilmausta.

2 TEKSTI JA KONTEKSTI

Varhaisissa kielen ja kontekstin suhdetta kuvaavissa malleissa (esim. Hymes 1972) tilannetta on usein tarkasteltu ikään kuin kielen ulkoisena, eri piirteistä koostuvana ilmiönä. Piirteiden avulla kuvattiin tilanne ja sen jälkeen tilanteessa käytetyn kielen piirteet. Näistä poiketen Halliday (esim. 1978, 1985ab) yhdistää kontekstin koko kielen systeemin kuvaukseen eikä tarkastele näitä kahta kokonaisuutta erillisinä ilmiöinä. Kontekstien piirteet kietoutuvat olennaisella tavalla yhteen koko kielen perusfunktioiden kanssa ja ilmentävät samoja tehtäviä. Kieli samalla rakentaa että ilmentää kontekstia. Tilannekonteksti on yksi koko kielen rakenteen organisoitumisen dimensioista, jonka tehtävänä on selittää funktionaalista variaatiota.

Kontekstin käsitettä on pyritty täsmentämään jakamalla se kahteen erilaajuiseen kokonaisuuteen: sosiaaliseen kontekstiin ja tilannekontekstiin. Näistä sosiaalinen konteksti on laajempi ja abstraktimpi ja tilannekonteksti suppeampi ja konkreettisempi käsite. Tilannekontekstin käsite implikoi ajatuksen siitä, että kieli on olemassa vain toimiessaan jossakin ympäristössä. Kieltä käytetään ja tulkitaan aina suhteessa tilanteeseen, kielenkäyttäjiin ja tapahtumiin. Tilannekontekstin käsitteellä ei kuitenkaan tarkoiteta mekaanisesti kaikkia mahdollisia tilanteen piirteitä, vaan niitä piirteitä, jotka ovat kielenkäytön kannalta relevantteja ja jättävät jälkensä siihen (Halliday 1985b). Sillä ei myöskään tarkoiteta "käsin kosketeltavaa" tilannetta kaikkine individuaalisine piirteineen, vaan ennemminkin abstraktia, sosiaalisesti jaettua käsitystä tilanteen ominaisuuksista. Konkreettisesta tilanteesta sen

---

[1] Keskustelijoiden nimet on korvattu keksityillä nimillä. Myös lähettäjän osoitetiedot ja mahdolliset automaattiset lähettäjätiedot on muutettu tai poistettu. Kiitokset pedaforumilaisille luvasta saada käyttää tätä keskustelua tutkimustarkoituksiin!

sijaan on käytetty nimitystä materiaalinen tilannekonteksti (Hasan 1996, 37–39), joka myös voi jättää jälkensä kielenkäyttöön.

Tilannekontekstin ja kielen suhdetta kuvataan rekisteri-käsitteen avulla, jolla tarkoitetaan niiden semanttisten valintojen joukkoa, jotka yhteisön jäsenet tyypillisesti yhdistävät tiettyyn tilannetyyppiin. Kyse ei ole siitä, että rekisteri määräisi käytettävissä olevat kielen keinot vaan ennemminkin siitä, että tietynlaiset tilanteet mahdollistavat tietyt valinnat kielellisessä systeemissä ja sitä kautta synnyttävät rekistereitä. (Rekisterikäsitteestä tarkemmin ks. Beaugrande 1993, Matthiessen 1993).

Alun perin systeemisfunktionaalisessa teoriassa (esim. Halliday 1978) tekstin ja kontekstin suhdetta kuvattiin vain rekisterikäsitteen avulla, ja sen katsottiin kattavan koko kontekstin. Sen sijaan esimerkiksi Martin (1985, 1993) ja Ventola (1987, 1989) tekevät eron tilannekontekstin ja laajemman sosiaalisen kontekstin välille ja käyttävät ensimmäisen kontekstin analyysissä käsitettä rekisteri ja jälkimmäisen analyysissä käsitettä genre. Näistä rekisteri sijoittuu lähemmäs tekstiä ja sen kieliopillisia valintoja, genre taas yhteisöjä ja kulttuuria. Halliday (1978, 1985a) sen sijaan pitää genreä rekisterin alakäsitteenä, yhtenä tekstin rakentumiseen liittyvänä piirteenä. Erillistä genre-tasoa on pidetty tarpeettomana ja jopa teoreettisesti systeemisfunktionaaliseen kuvaukseen sopimattomana käsitteenä (ks. Hasan 1995).

Yksi mahdollinen perustelu genre-käsitteen käyttöönotolle on se, että perinteisesti rekisterianalyysiä on tehty nimenomaan tekstien leksikogrammaattisella tasolla. Tämä rajaus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että vain tämä analyysin taso olisi mahdollinen. Tilannepiirteitä ja rekisterin muuttujia voi tarkastella myös laajemmalla diskurssin tasolla, jolloin skemaattiseksi rakenteeksi määritellyllä genrellä ei oikeastaan ole omaa itsenäistä kuvausvoimaansa. Mikäli genrelle haluttaisiin vankka, rekisteristä erottuva asema tekstin kuvauksessa, olisi sen laajennuttava skemaattisten rakenteiden ulkopuolelle sosiaalisten ja kulttuuristen suhteiden kuvaukseen, esimerkiksi kriittisen diskurssianalyysin tapaan (esim. Fairclough 1992, 1995). Tässä artikkelissa en käytä genren käsitettä, vaan tarkastelen tilannekontekstia ja rekisteriä leksikogrammaattista tasoa laajempana, diskursiivisena ilmiönä ja katson, että sosiaalinen konteksti ja tilannekonteksti liittyvät saumattomasti yhteen sekä toistensa että kielen kanssa.

Keskeisiä **tilannekontekstin piirteitä** ovat diskurssin kenttä (field), suhteet (tenor) ja asu (mode). Käsitteellä diskurssin **kenttä** tarkoitetaan sitä institutionaalista ympäristöä tai sosiaalista tapahtumaa, jossa kieltä käytetään ja sen avulla etsitään vastausta esimerkiksi kysymyksiin, mistä tilanteessa on kyse ja puhe. **Suhteet**-käsitteen avulla kuvataan tilanteeseen osallistuvien henkilöiden välisiä pysyviä ja tilapäisiä roolisuhteita. Käsitteellä **asu** puolestaan kuvataan sitä, sitä millainen asema kielellä on viestintätilanteessa, mitä sen avulla tehdään (esim. kuvataan, suostutellaan), miten suunniteltua, spontaania, vuorovaikutteista se on ja millaista "kanavaa"

(puhuttua/kirjoitettua) se käyttää. Nämä kolme kategoriaa eivät ole siis tekstin ominaisuuksia, vaan tilanteen ominaisuuksia ja ne vastaavat yksinkertaisesti kysymyksiin: mitä tapahtuu ja mistä puhutaan (kenttä), ketkä osallistuvat (suhteet) ja millainen asema kielellä tilanteessa on (asu) (Halliday 1978, Halliday & Hasan 1985). Erityyppiset kielenkäyttötilanteet vaihtelevat näiden piirteiden suhteen ja sillä on vaikutuksensa siihen, millaiseksi kielenkäyttö ja käytetty rekisteri muotoutuvat. Samaan rekisteriin kuuluvilla teksteillä on samanlaiset tilannepiirteet (Lemke 1985).

Tyypillisesti rekisterianalyysin kohteeksi nousevat esimerkiksi verbien ilmentämät prosessityypit (kenttä), modus- ja modaalisuustyypit (suhteet) ja teema-reema -rakenteet ja nominalisaatio (asu). Toinen vaihtoehto on tarkastella näitä rekisterin piirteitä laajemmalla diskursiivis-semanttisella tasolla, jolloin analyysin kohteeksi nousevat esimerkiksi tekstin sanasto ja käsiterakennelmat, puhefunktiot ja vuoronvaihto ja esimerkiksi viittaussuhteet (Eggins & Martin 1997, 244). Yksityiskohtainen ja täydellinen rekisterianalyysi vaatisi kaikkien diskursiivis-semanttisten ja leksikaalis-kieliopillisten piirteiden analyysiä. Tässä artikkelissa tyydyn kuitenkin vain selektiiviseen analyysiin ja käytän systeemistä tilannemallia vain apuna tiettyjen, aineistolle tyypillisten piirteiden esiinsaamisessa. Analyysini on siis luonteeltaan empiiristä ja sen tavoitteena on ennemminkin puhuttaa aineistoa kuin luoda abstraktia kuvausta sähköpostikeskusteluista yleensä. Tässä mielessä lähestymistapani ei siis ole tiukan systeemisfunktionaalinen (ks. esim. Halliday 1985a, 1994, Eggins 1994).

3 KESKUSTELUN KENTÄLLÄ

Diskurssin kenttä kuvaa ensinnäkin sitä, mitä tilanteessa tapahtuu ja millaisesta toiminnasta on kyse. Toiseksi se kuvaa, mitä kielen avulla tilanteessa tehdään, ts. mitä sisältöjä tai teemoja käsitellään. Kentäksi voi muotoutua vaikkapa epävirallinen kahvipöytäkeskustelu Suomen pakolaispolitiikasta, jossa käytetään argumentoivia puheenvuoroja.

Aineistoni kentän rakentumisessa keskeisessä asemassa ovat kaksi ensimmäistä, virallista aloitusviestiä, joiden mukaisesti muiden osallistujien ainakin odotetaan toimivan. Tietysti kontekstiin vaikuttaa samalla myös koko Peda-forumin laajempi määritys korkeakoulupedagogiseksi keskustelulistaksi. Ensimmäisessä viestissä esitellään lyhyesti keskustelun **yleisteema** ja keskusteluagentti. Puhetoiminta **määritellään keskusteluksi**, jonka ennakoidaan kehittyvän vilkkaaksi. Myös keskustelun sähköinen luonne tuodaan esiin. Kyseessä ei ole vapaamuotoinen vaan ennemminkin **strukturoitu ja institutionaalinen** keskustelu. Keskustelulla on puheenjohtaja, joka esitellään tietyn yliopiston edustajana. Viestissä rakennetaan myös muille

osallistujille institutionaalinen rooli korkeakoulussa toimivina henkilöinä ja Peda-forumin jäseninä.

(1) Hyvät peda-forumilaiset,

Tänään 17. maaliskuuta alkaa Peda-forumin verkkokeskustelu aiheesta "Piilevä tieto laitosten kulttuurissa". Keskusteluagenttina toimii Maija Koskinen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselta. Tule keskustelemaan ja seuraamaan muiden keskustelua.

Jos keskustelu yltyy vilkkaaksi etkä ehdi seurata sitä reaaliajassa, kannattaa viestit tallentaa "foldereihin" myöhempää tarkastelua ja kommentointia varten. Jos et ole aikaisemmin oppinut tekemään foldereita (kansioita), niin kysy ohjeet korkeakoulusi atk-keskuksesta.

Keskusteluterveisin Tiina Virtanen

Tätä avausviestiä seuraa keskusteluagentin puheenvuoro, jossa hän täsmentää keskustelun fokusta esittämällä suoria kysymyksiä osallistujille ja asemoi heidän roolinsa puhuttelemalla heitä peda-forumilaisiksi, opettajiksi ja opiskelijoiksi.

(2) PEDA-FORUMILAISET, OPETTAJAT JA OPISKELIJAT,

millaista piilevää tietoa yliopisto-opetukseen kätkeytyy? Peda-forumissa 1/1997 kirjoittelin hieman Tony Gerholmin ajatuksista siitä, mitä piilevä tieto yliopisto-opetuksessa ja -opiskelussa voisi olla. Mutta miten piilevän tiedon olemassaolo vaikuttaa opetukseen ja miten sitä voisi tehdä näkyvämmäksi? Anne Lehrer (1994) on havainnut, että luennoitsijan käyttämät termit eivät sellaisenaan välttämättä välity tenttivastauksiin vaan opiskelijat voivat tenttivastauksissaan käyttää synonyymejä, jotka kuitenkin tieteellisen diskurssin eksaktin terminologian vaateen rajoissa tulkitaan virheellisiksi. Tämä kiinnittää huomion siihen, kuinka tärkeätä luento-opetuksessa (ja opetuksessa yleensäkin) on painottaa eksaktin terminologian ja täsmällisten käsitteiden käyttöä. Kuinka paljon itse asiassa täsmällistä käsitteiden käyttöä painotetaan opetuksessa? Vai onko se asioita, joka on niin itsestään selvä, ettei sitä juurikaan eksplisiittisesti mainita opetuksessa? Milloin muistat viimeksi opetuksessasi korostaneesi täsmällisyyttä käsitteiden käytössä? Ja missä tilanteessa, puhutaanko siitä luennolla vai seminaareissa vai yksittäisissä ohjaustilanteissa? Tämä lienee yksi esimerkki siitä, mitä piilevä tieto akateemisessa opetuksessa voisi olla? Mitä muuta piilevä tieto voisi olla? Miten piilevää tietoa voisi tehdä näkyväksi, vai onko sitä tarpeen tehdä näkyväksi, mitä haittaa/hyötyä siitä olisi? Millaisia havaintoja opettajana ja opiskelijana olet piilevästä tiedosta tehnyt?

Viesti rajaa keskusteluteemoja, asettaa näkökulman korkeakoulupedagogiseksi ja abstraktiotason konkreettiseksi pyytämällä osallistujia esittämään omia kokemuksiaan ja havaintojaan esimerkiksi termien oppimisesta. Samalla se kuitenkin viitoittaa tietä akateemiselle puhetavalle lähdeviitemerkintöineen. Vaikka keskusteluagentti aloittaakin keskustelun konkreettisella termien opettamisen tasolla ja yrittää yhden kerran palauttaakin keskustelun

tähän teemaan, keskustelussa käsitellään ensisijaisesti muita, yleisempään teemaan liittyviä asioita: puhetapojen luonnetta ja oppimista yleensä, tieteen ja taiteen häilyviä raja-aitoja, tenttikäytänteitä, opettajan persoonallisuuden vaikutusta, yliopistojen riittejä, tiedeyhteisön vallankäyttöä ja kriittisyyden opettamista. Liitteessä 1 on esitetty keskustelun teemallinen eteneminen ja kunkin teeman yleisyys.

Keskustelun sanastoa tarkasteltaessa käy selvästi ilmi, millä **sisällöllisellä kentällä** keskustelu liikkuu. Vallitseva sanasto liittyy opettamiseen (*opettaja, oppiminen, opettaminen, opetus, arviointi*), opiskeluun (*opiskelija, tentti, lukeminen. luento, seminaari, kriittisyys*), viestintään (*puhuminen, puhetavat, kommunikaatio, keskustelu, diskurssi*), tietoon (*tieto, käsitteet, termit, piilevä tieto*) ja tutkimuksen tekoon (*tutkimus, paradigma, tieteenala, tiede, tietäminen*) ja yliopistoyhteisöön (*akateemia, yliopisto, laitos, asema, väittely, professori*). Lisäksi keskustelun akateemisesta ja kasvatustieteellisestä kentästä kertovat esimerkiksi keskustelussa toistuvat sanat *argumentti, dialektiikka, diskurssi, dynamiikka, esoteerinen, fakta, funktio, gradu, identiteetti, ideaali, ideologia, initiaatio, interaktio, intersubjektiivisuus, kaksoisrakenne, katederi, kompetenssi, konstruktivistinen, konteksti, konventio, kriteerit, latentti, metafora, metodi, pedagoginen, praktinen, sosiaalistuminen ja symboli.*

Osa kirjoittajista tulkitsee tilanteen akateemiseksi ja käyttää viesteissään **tieteellisen kirjoittamisen** tapaa ilmaista asioita (esimerkiksi määritelmiä, lähdeviittauksia, tutkimusten nimiä ja esittelyitä). Osa taas tarkastelee asiaa omien **kokemustensa kautta**. Suurin osa viesteistä noudattelee kuitenkin akateemista tyyliä.

(3) ... Entä sitten Lonka & Aholan tutkimus aktivoivasta opetuksesta (Lonka K., Ahola K. 1995. Activating instruction: How to foster study and thinking skills in higher education. European journal of Psychology of Education 10 (4), 351–368)? Eräs tulos siitä oli, että aktivoivaan kurssiin osallistuneet panivat paljon vähemmän painoa opettajan persoonalle ja tekniselle opetustaidolle kun muunlaisiin kursseihin osallistuneet...

(4) ... Elina Lahti puhui tenttien kaksoisrakenteesta. Juuri tänä aamuna arvioin kahta luentotenttiä, jossa kysymys oli tyyliä: tee yritykselle tässä tilanteessa kaksi toimenpide-ehdotusta ja perustele ne yrityksen toimitusjohtajalle. Tämä tentti on tuottanut opiskelijoille (3. vsk) isoja vaikeuksia, koska haluan heidän tekevän tavallaan muistion yrityksen toimitusjohtajalle ko. yrityksen työntekijänä eikä opiskelijana kirjoittavan tenttivastausta tentaattorille. Ensimmäisellä tenttikerralla en voinut päästää ketään läpi. Eli onko tämä nyt sitä kaksoisrakennetta, josta pois oppiminen on vaikeaa?

Kuten aiemmin kävi ilmi, aloitusviestissä tilanne määriteltiin keskusteluksi ja monella tavalla se muistuttaakin keskustelua. Useat henkilöt osallistuvat yhdessä teeman käsittelyyn, viestit liittyvät toisiinsa sisällöllisesti ja useimmiten myös tekstuaalisesti ja muistuttavat siten keskustelun puheenvuoroja. Keskustelijat myös viittasivat usein tilanteeseen keskusteluna (*Hei kaikki*

keskustelijat! Keskustelu käy yhä vain mielenkiintoisemmaksi. Muutamassa puheenvuorossa on tullut jo mainituksi ...) Teemallisesti keskustelu etenee melko koherentisti ja suoraviivaisesti, yllättäviä takaumia jo aiemmin käsiteltyihin teemoihin on vain muutamia (ks. liite 1). Uudet puheenvuorot jatkavat useimmiten edellisen teemasta ja kehittelevät sitä edelleen. Vain kahdessa puheenvuorossa ei ollut lainkaan viittausta aiempaan keskusteluun. Toisaalta kuten tavallisessakin keskustelussa uusi teema saattoi lähteä liikkeelle edellisen kirjoittajan sivukommentista. Näin tapahtui esimerkiksi heti keskustelun alussa, jossa Jaakko kirjoittaa tieteen kielen muuttumisesta ja ymmärtämisestä ja päättää viestinsä seuraavaan kommenttiin opettajan ja opiskelijan keskinäisestä ymmärtämisestä:

(5) ... yhteys voi löytyä, jos (kieli)pelikenttä on vapaa eikä valmiiksi suljettu, ja vaikka (tieteen)kieli muuttuisikin lopulta musiikiksi. Jaakko Nieminen

Tämä lyhyt loppukommentti herätti keskustelua tieteen ja taiteen suhteesta heti samana päivänä kahden puheenvuoron verran ja yhden vielä viikon kuluttua. Säköposti keskustelukanavana vaikuttaa tietysti siihen, että puheenvuorot seurasivat toisiaan eri tempossa. Lyhyimmillään puheenvuorojen väli oli alle 20 minuuttia, pisimmillään yli viikon. Paluut vanhojen teemojen käsittelyyn tapahtuivatkin yleensä pitempien taukojen jälkeen (ks. liite 1). Aineistoni diskurssin kenttä muotoutuu siis institutionaaliseksi, akateemisen yhteisön keskusteluksi, joka käsittelee yliopistotasoista opetusta ja oppimista ensisijaisesti tieteen diskurssin keinoin.

4 OSALLISTUJIEN SUHTEET

Diskurssin (rooli)suhteet kuvaa jo nimensäkin mukaisesti niitä tilanteessa ilmeneviä osallistujien välisiä suhteita, statuksia ja rooleja, joilla on vaikutuksensa kielenkäyttöön. Omassa analyysissäni keskityn nimenomaan niihin suhteisiin, jotka keskustelussa tulevat kielen avulla ilmeisiksi enkä lähde olettamaan suhteita tai rooleja tämän kontekstin ulkopuolelta ikään kuin kielenkäytöstä erillisenä muuttujana.

Kuten edellä jo kävi ilmi kyseessä on luonteeltaan institutionaalinen, johdettu keskustelu, jossa keskustelun vetäjän diskurssirooli on jo ennalta annettu. Lisäksi keskustelun avausviesteissä (esimerkit 1 ja 2) asemoidaan myös muiden osallistujien institutionaaliset roolit peda-forumilaisiksi, opettajiksi ja opiskelijoiksi. Ensimmäisessä viestissä hahmotellaan osallistujille myös diskurssirooleja: osallistua voi keskustelemalla, kommentoimalla tai seuraamalla muiden keskustelua (esimerkki 2). Näin ollen rooleja voidaan tarkastella sekä keskustelijarooleina (miten keskustelijat osallistuvat keskustelun kulkuun?) että interpersonaalisina rooleina (miten osallistuvat henki-

lösuhteiden rakentumiseen). Keskityn tässä artikkelissa enemmän jälkimmäiseen ja kuvaan keskustelun rakenteeseen liittyviä diskurssirooleja vain lyhyesti.

Leksikaalis-kieliopillisella tasolla **keskustelijaroolia rakennetaan** mm. modusvalintojen avulla. Hallidayn (1985a, 68) mukaan lauseet rakentavat interpersonaalisia merkityksiä ilmentämällä vuorovaikutuksellisia tehtäviä. Lauseiden tehtävät jaetaan yksinkertaisesti kahteen perustyyppiin: antaviin (give) ja pyytäviin (demand). Tämän lisäksi on merkittävää, mitä annetaan tai pyydetään. Osa lauseista keskittyy informaatioon, osa taas palveluihin (goods & services). Näiden perusmuuttujien avulla syntyvät puhefunktiot: toteamus, kysymys, tarjous ja käsky. Ne puolestaan positioivat puhujan ja kuulijan erilaisiin rooleihin, esimerkiksi informaation antajan tai pyytäjän rooleihin.

Lauseiden tarkastelu paljastaa, että tässä keskustelussa vallitseva toimintatapa on informaation antaminen. Aineiston sisältämästä 1409 lauseesta vain 110 oli kysyviä ja 5 käskeviä. Puheenvuoroittain tarkasteltuna käy kuitenkin ilmi, että yli puolet (24) viesteistä sisälsi vähintään yhden kysymyksen, useimmiten viestin lopussa ikään kuin houkuttimena muille keskustelijoille. Osallistujien roolit näyttävät kuitenkin keskenään erilaisilta. Ahkerimmin kysymyksiä esitti keskusteluagentiksi valittu Maija, mitä tietysti liittyy hänelle virallisesti annettuun rooliin keskustelun herättelijänä. Kaikkiaan 22 osallistujasta 7 asettui jokaisessa puheenvuorossaan vuorovaikutteiseen informaation pyytäjän rooliin; 9 taas esiintyi pelkästään monologimaisessa informaation antajan roolissa.

Keskustelijarooliin liittyy myös se, miten keskustelijat puheenvuoroillaan osallistuvat asian kehittelyyn. Osa heistä (8) käytti jokaisen puheenvuoronsa uuden alateeman esittämiseen, puolet (11) taas keskittyi ainoastaan toisten esittämien teemojen käsittelyyn. Roolia rakentaa myös se, kuinka näkyvän osan kukin osallistuja ottaa tai saa keskustelussa. Yksinkertaisimmillaan näkyvyyttä voidaan kuvata määrällisesti puheenvuorojen tai jopa lauseiden määrän avulla. Yksi moderoimattoman verkkokeskustelun erityispiirteistä on se, että kuka tahansa voi osallistua keskusteluun niin usein ja pitkästi kuin haluaa eikä puheenvuoroista tarvitse kilpailla.

Aineistoni keskusteluun osallistui yli 300:sta listalla olijasta 22 henkilöä. Valtaosa valitsi siis ensimmäisessä viestissä tarjotun keskustelun seuraajan roolin. Suurin osa (14) aktiivisistakin keskustelijoista esitti vain yhden puheenvuoron. Kahden ja kolmen puheenvuoron esittäjiä oli molempia kolme, yksi esitti neljä puheenvuoroja ja yksi peräti kuusi. Aktiivisimpia keskustelijoita olivat Elina ja keskusteluagentti Maija. Kuten aiemmin kävi ilmi, puheenvuorot olivat varsin eripituisia, joten aktiivisuus ja näkyvyys ei paljastu pelkästään puheenvuorojen määrän perusteella. Tosin eniten puheenvuoroja käyttäneen Elinan aktiivinen rooli vain korostuu ilmausten määriä tarkasteltaessa. Hänen puheenvuoronsa olivat selvästi muiden

vuoroja pidempiä ja lähes 30 % kaikista keskustelun ilmauksista oli peräisin Elinan "kynästä". Viisi aktiivisinta keskustelijaa käytti peräti 55 % kaikista ilmauksista, joten loppujen 17 osallistujan panos oli huomattavasti pienempi.

Gerlanderin ja Takalan (1996, 43) mukaan viestintä erilaisissa keskusteluryhmissä muistuttaa enemmän monologimaista ohipuhuntaa kuin varsinaista yhteistoiminnallista keskustelua. Aineistoni verkkokeskustelu sen sijaan muistuttaa kuitenkin enemmän yhteistoimintaa kuin ohipuhuttuja monologeja, sillä vain kaksi osallistujaa ei viitannut millään tavalla aikaisempiin puheenvuoroihin ja vain viisi puheenvuoroa jäi kokonaan ilman muiden viittausta tai kommenttia.

Tietokoneen viestintävälineenä on katsottu vaikuttavan monella tavalla myös ihmissuhteiden muotoutumiseen ja viestinnän **interpersonaaliseen** luonteeseen. Koneen ympärille syntyy uudelaisia sosiaalisia kulttuureita, virtuaaliyhteisöjä, jotka ovat olemassa vain osallistujien mielikuvissa (Hintikka 1995). Tietokoneen välityksellä viestiessään keskustelijat voivat vapautua ajasta ja paikasta ja pystyvät luomaan uudenlaisia, henkilökohtaisia suhteita ihmisiin, joita eivät ole koskaan tavanneet. Toisaalta tietokoneen on katsottu vähentävän henkilökohtaisuutta ja pinnallistavan ihmissuhteita, toisaalta taas lisäävän viestien emotionaalisuutta ja intiimiyttä (ks. katsausta Parks & Floyd 1996). Ryhmään liittyminen on helppoa, siihen ei liity velvoitteita, keskustelijat voivat irrottautua ryhmästä silloin kuin haluavat kenenkään heitä erityisesti kaipaamatta (Gerlander & Takala 1996).

Sähköpostikeskustelua on pidetty tasa-arvoisena keskustelumuotona, koska kaikilla halukkailla on mahdollisuus osallistua siihen riippumatta vallasta tai asemasta yhteisössä. Periaatteessa keskustelua käyvät ihmiset voivat olla ennalta toisilleen täysin tuntemattomia eikä heidän tarvitse välttämättä paljastaa itsestään asemaan tai ammattiin liittyviä taustatietoja. Osa tämän keskustelun osallistujista käyttää sähköpostiohjelmaa, joka tuottaa viestin loppuun automaattisesti signeerauksen. Niissä useimmiten ilmaistaan nimen lisäksi arvo, titteli ja toimipaikka. Diskurssin suhteiden kannalta kiinnostavampaa on kuitenkin se, tekevätkö keskustelijat varsinaisissa viesteissään tiettäväksi oman alansa tai asemansa. Vaikka kyseessä olikin institutionaalinen keskustelu, sitä ei erityisesti korostettu puheenvuoroissa. Suurin osa keskustelijoista ei tuonut ammatillista rooliaan esiin, mutta osa viittasi asemaansa suorasti tai epäsuorasti

(6) Joku kaipaili muidenkin osallistumista kuin vain kasvatustieteilijöiden, joten taloustieteilijänä nyt yritän osallistua.

(7) Olen opettanut eri vuosina arkkitehtiopiskelijoita, myös Kanadassa, ja huomaisin, että asemani tuntiopettajana/kutsuttuna professorina, joka kutsutaan paikalle jotain tiettyä kurssia hoitamaan, on ollut aika harvinaista herkkua.

(8) Työelämästä yliopiston puolelle siirtyneenä yhdyn siihen mielipiteeseen että... Minulla ei ole virallista asemaa yliopistossa (lue väitellyt ja professorin pätevyyden hankkinut. ... Olen jäsenenä sekä osastoneuvostossa että tiedekuntaneuvostossa ...

Wilkinsin (1991) tutkimuksessa ennalta toisilleen tuntemattomat henkilöt kertoivat tuntevansa kolmen kuukauden keskustelun jälkeen yhteisöllisyyttä keskusteluun osallistuneiden kanssa. Tämä tuttavuuden tunne syntyi nimenomaan yhteisten kiinnostuksen kohteiden kautta, sillä Wilkinsin tutkiman keskustelun kuluessa osallistujat kertoivat vain harvoin itsestään, työstään tai harrastuksistaan. Tästä huolimatta osallistujat tunsivat olevansa tuttuja. Aineistoni keskustelussa pysyteltiin ammatillisella ja melko virallisella keskustelun tasolla. Aihepiirin ja ammattiroolin ohi itsestä ei kerrottu mitään. Ammattiaseman lisäksi tiettäväksi tehtiin omia tutkimuksia, siteerattiin niitä, kerrottiin mitä kirjoja on luettu ja missä seminaareissa käyty.

(9) Tästä teemasta käytiin juuri kiinnostavaa keskustelua viime viikon perjantaina Sosiologipäivillä Helsingissä. Teemaryhmässä Koulutus ja kulttuuri tarkasteltiin juuri metaforaa väitöstilaisuudesta initiaatioriittinä. Kimmokkeen tähän antoi Marjatta Bardyn alustus "Tutkimuksen ja käytännön suhteesta ja hiukan järjen olemuksesta".

(10) Lueskelen parhaillaan Learyn toimittamaa kirjaa Metaphors in the History of Psychology – kiinnostavaa! Metaforat ja tieteelliset käsitteethän so. havainnon näkemistä rajaavat/avaavat "linssist" ovat saman kiikkulaudan osakkaina. .... Sitten teema, joka liittynee tähän keskusteluun: "se mitä ei sanota" on kussakin yhteisössä (parisuhteessa, koulussa, tutkijaryhmässä jne.) ja paradigmassa perustana sille, mitä sanotaan. Turun Psykologikongressin -96 yksi sektio käsitteli tätä, Gregory Batesonin pohjalta (kirja Angels Fear).

Keskustelun virallisesta ja etäisestä sävystä kertoo sekin, että suurin osa viesteistä päättyi sekä etu- että sukunimeen. Pelkkää etunimeä käytettiin vain viidessä viestissä, ja seitsemän viestiä ei sisältänyt lähettäjän nimeä lainkaan. Keskustelijat myös puhuttelivat toisiaan ja viittasivat toistensa viesteihin useimmiten koko nimen avulla tyyliin: *Elina Lahti puhui tenttien kaksoisrakenteesta. Sari Mäkisen kuvaama soveltava luentotenttikysymys pyrkii selvästi häivyttämään tenttien kaksoisrakennetta.* Muutamissa puheenvuoroissa viittaukseen riitti pelkkä etunimi: *Jatkan vielä Maijan esittämän kysymyksen pohjalta. Elinan muistelmat omalta opiskeluajalta ja sitten nuo todellisuuden ja ihanteden väliset ristiriidat koskettivat.*

Tellan (1992) mukaan tietokonevälitteinen viestintä lisää epävirallisen rekisterin käyttöä, mutta tästä huolimatta viestit ovat omalla tavallaan epäsosiaalisia ja tylyjä. Ne ovat usein lyhytsanaisia, sähkösanomatyylisiä ja keskittyvät puheenaolevaan asiaan, johon siirrytään usein 'in medias res' – tyylillä. Viesteistä puuttuu kasvokkaiskeskusteluille tyypillinen faattinen puhe, jonka tarkoituksena on pitää yllä ja rakentaa sosiaalisia suhteita ja myönteistä ilmapiiriä. Myöskään Peda-forumilaisten viestit eivät sisältäneet

kovinkaan paljon faattista puhetta. Asiaan mentiin yleensä suoraan ja yli puolet (24) viesteistä alkoi ilman puhuttelua tai tervehdystä. Osa viesteistä alkoi kirjeen tyyliin lyhyellä tervehdyksellä (*Hei!, Tervehdys!*), muutama oli osoitettu myös yksittäisille keskustelijoille (*Elina, Simo ja muut. Maija ja kaikki innokkaat keskustelijat*). Vain kahden viestin tervehdys oli sävyltään epävirallinen (*Jihuu kaikki keskustelijat, Pääsiäisterkkuja Vaasasta*). Keskustelun edetessä suhteiden ylläpitoon liittyvät ilmaukset, esimerkiksi muiden osallistujien puheenvuorojen kiittely, tosin yleistyivät selvästi. Myös koko keskustelua kommentoitiin positiiviseen sävyyn.

(11) Elina Lahti kertoi mielenkiintoisia paatelmia tenttikäytäntöjen perusteella

Hei! Sari Makisen kirjoitus osui naulan kantaan

Kiitokset Elina "sanominen", "esittaminen" vs. keskustelu -puheenvuorosta! Valaisevaa!

Foorumilla on kayty mielenkiintoista keskustelua yliopiston piilevasta tiedosta. Minua sykahdytti eniten Matti Summan esiin tuoma ajatus tiedosta ja vallasta.

Keskustelu on tosi mielenkiintoista ja odotan mielenkiinnolla jatkoa!

Kiitokset kiintoisasta keskustelusta, terveisin Johanna Lampi

Keskustelun loppua kohti alkoivat myös henkilökohtaisemmat, kirjeille tyypilliset lopetukset yleistyä. Esimerkiksi: *Tämä näin kiireen keskellä lyhyesti. Lumisin terveisin (katson ikkunastani ulos) Hyvää viikonloppua! myös lumisesta Oulusta Elina.*

Kaiken kaikkiaan keskustelijoiden suhteet näyttäytyvät asiakeskeisinä ja etäisinä, mutta hyvin samanmielisinä. Erimielisyyttä ja kiistelyä tässä keskustelussa ei esiintynyt lukuunottamatta kahta keskustelun alussa esitettyä puheenvuoroa, jossa – epäsuorasti tosin – kiistetään keskusteluagentin esittelemän aiheen mielekkyys. Ensimmäisen viestin kirjoittaja lainaa Maijan viestistä (ks. esimerkki 2) kysymyksiä ja vastaa niihin kiistävästi. (Esimerkki on lyhennetty)

(12) >Millaista piilevää tietoa yliopisto-opetukseen kätkeytyy?
> Kuinka paljon täsmällistä käsitteiden käyttöä painotetaan opetuksessa?
>Milloin muistat viimeksi opetuksessasi korostaneesi täsmällisyyttä käsitteiden
>käytössä?
No enpä todellakaan muista. Eikä minusta ole tarpeenkaan. Uskon, että sama sana tai käsite merkitsee jokaiselle ajattelijalle joka tapauksessa ihan omaa ajatustaan, eikä minusta puhtaan puhetavan vartionti saa aikaan muuta kuin pahaa ...

Puhetapa ei ole mikään pysyvä olotila, vaan luo koko ajan itseään, muuttuu ja kehittyy jatkuvasti ihmisten välisessä puheessa. **Siksi olisi aika triviaalia**

> **olettaa, että** jollakin meistä (esim. yliopiston opettajalla) olisi hallussaan se OIKEA tieto ja määritelmä jollekin käsitteelle tai hallussaan se OIKEA puhetapa, jossa käytetään käsitteitä juuri sillä OIKEALLA tavalla. ...
>
> >Tämä lienee yksi esimerkki siitä, mitä
> >piilevä tieto akateemisessa opetuksessa voisi olla?
> **Jospa ironisoisin tuosta väitteestä käsin,** eikö pikemminkin "oikean" diskurssin vartiointi ole piilevää vallankäyttöä? Se joka osaa kielipelin OIKEAN pelitavan, käyttää samalla valtaa niitä kohtaan,jotka eivät liiku sanoineen samassa sfäärissä.

Hetkeä myöhemmin myös toinen keskustelija kiistää agentin ehdottaman keskusteluaiheen termien opettamisesta seuraavalla tavalla:

> (13) tämä ajatus eksakteista termeistahan on ihana, mutta niin kamalan vanha ja kauan sitten kuopattu. ihan tulee ayer ja muut kunnon loogiset ... kyllas tiedatte ketka mieleen moisesta tieteen kielen puhtauden aatteesta ...

Nämä kaksi viestiä ovat koko keskustelun ainoat erimieliset puheenvuorot ja syystä tai toisesta molemmat kuuluivat melko harvinaisten täysin signeerattomien viestien joukkoon. Varsinaista väittelyä asiasta ei synny, sillä Maija ohittaa nämä kiistävät viestit lyhyellä kommentilla ja tarttuu niiden välissä lähetettyyn ja omaa avaustaan tukevaan, luonnontieteilijäksi esittäytyvän Eskon puheenvuoroon. Molemmista kiistävistä kommenteista voi sisältöjen ja kirjallisuusviitteiden perusteella päätellä, että kirjoittajat ovat kasvatustieteen edustajia, joten Maija aloittaa viestinsä toteamalla: *"Olipa kiva kuulla jonkun luonnontieteilijän kommentteja tähän terminologia-keskusteluun, nyt keskustelu liikkuu kapeissa raameissa kasvatustieteen sisällä."* Joka tapauksessa keskustelu termien opettamisesta loppui lyhyeen (ks. liite 1), eikä keskustelussa sen jälkeen ilmaistu erimielisyyttä. Maijakaan ei enää palannut teemaan, mutta ei myöskään esittänyt uusia teemoja. Hän käytti tämän jälkeen vain kaksi puheenvuoroa, joista toinen oli lyhyt koko keskustelun lopetusviesti.

5 KIRJOITETTUA PUHETTA?

Diskurssin asu -termillä kuvataan rekisterianalyysissä ensinnäkin kielen asemaa ja tehtäviä viestintätilanteessa ja toiseksi käytetyn "kanavan" vaikutuksia kielenkäyttöön (Eggins & Martin 1997, 229). Tässä artikkelissa keskityn vain jälkimmäiseen tilannepiirteeseen, koska se on mielenkiintoinen juuri sähköpostikeskustelun kannalta. Kuten aiemmin kävi ilmi, aineistoni viesteissä tilannetta luonnehdittiin usein keskusteluksi ja viestejä puheenvuoroiksi. Toisaalta keskustelijat viittasivat toistensa puheenvuoroihin nimeämällä toiminnan toisinaan puhumiseksi (esim. *Sari ja Reetta puhui-*

vat... Elina kertoi... Risto mainitsi, Toisaalta joku puhui turvallisuudesta...) ja toisinaan kirjoittamiseksi (*Leo kirjoitti siitä että...*).

Martin (1984) kuvaa tilanteita kahden erityyppisen etäisyyskäsitteen, spatiaalis-interpersonaalisen ja eksperientaalisen etäisyyden avulla. Näistä ensimmäinen kuvaa jatkumoa, joka liittyy välittömän palautteen saannin mahdollisuuteen. Toisessa päässä ovat tilanteet, joissa on käytössä sekä näkö- että kuulokanava, jolloin välitön palaute on mahdollinen. Toisessa taas tilanteet, joissa nämä eivät ole käytössä. Eksperientaalinen etäisyys puolestaan erottelee ne tilanteet, joissa kieli toimii muun toiminnan ohella (esimerkiksi korttipeli), tilanteista, joissa koko toiminta rakentuu kielen varaan (esimerkiksi sadun kerronta). Näiden jatkumoiden avulla tarkasteltuna sähköpostikeskustelussa on kyse tilanteesta, jossa (lähes) välitön palaute on mahdollinen, vaikka kuulo- ja näkökanava eivät olekaan käytössä, ja jossa kieli kantaa koko vastuun toiminnasta.

Rekisterianalyysissä käytetään kuitenkin yleisemmin kanavan kuvauksessa jatkumoa puhutusta kirjoitettuun. Esimerkiksi Eggins (1994, 55–57) luettelee ääripäiden tilannepiirteitä ja niiden kielellisiä vaikutuksia. Puhutulle diskurssille on tyypillistä interaktiivisuus, kasvokkaisuus, spontaanius, arkipäiväisyys ja kielen toiminnallinen luonne; kirjoitetulle taas monologisuus, ei-kasvokkaisuus, suunnitelmallisuus, virallisuus ja kielen reflektoiva luonne. Näillä tilannepiirteillä on sitten vaikutuksensa kielenkäyttöön: puhuttu kieli jäsentyy puheenvuoroihin, on kontekstisidonnaista, dynaamista rakenteiltaan, arkipäiväistä sanastoltaan, kieliopiltaan komplèksista ja horjuvaa, leksikaalisesti väljää, siinä esiintyy epäröintejä, täytteitä, keskeytyksiä, epätäydellisiä lauseita jne. Kirjoitettua kieltä taas luonnehditaan näiden piirteiden vastakohtien avulla.

Tämänkaltaisten jatkumon ääripäiden kuvaukseen perustuvien dikotomioiden ongelma on tietysti se, että ne yleistävät liikaa ja abstrahoivat kielimuodot äärimmilleen. Luetteloita ei siis voi ottaa annettuna analyysin lähtökohdaksi. Osa piirteistä liittyy tyypillisesti puhutun ja kirjoitetun tekstin tuottamistapojen eroihin ja niiden voitaisiin siksi ajatella olevan jommalle kummalle variantille yleisesti tyypillisiä (esimerkiksi lauserakenteiden erot, tiiviys/väljyys, korjailut jne.). Osa taas liittyy enemmänkin tilanteen arkipäiväisyys – institutionaalisuus -piirteisiin. Esimerkiksi sanaston arkipäiväisyys, kieliopillinen "horjuvuus" ja leksikaalinen väljyys voivat olla niin puhutun kuin kirjoitetunkin arkipäiväisen ja epävirallisen kielen piirteitä. Samoin sanaston virallisuus tai arvovaltaisuus, kieliopillinen korrektius ja runsaat nominalisaatiot voivat kuvata myös puhuttua kielenkäyttöä institutionaalisissa diskursseissa.

Du Bartellin (1995) mukaan sähköpostiviesteissä käytetty kieli muistuttaa toisilta piirteiltään kirjoitettua, toisilta taas puhuttua kieltä. Väline mahdollistaa kielenkäytön, jolla on sekä suunnitellun, viimeistellyn kirjoitetun tekstin että suunnittelemattoman, vapaan puhutun tekstin piirteitä,

esimerkiksi epäröintejä, uudelleenaloituksia, nopeita puheenaiheen vaihdoksia ja puheelle tyypillisten diskurssipartikkeleiden käyttöä. (ks. myös Murray 1981, Wilkins 1991.) Viestien lukijat pitävät hyväksyttävinä sellaisiakin muotoja, jotka muissa kirjoitetuissa teksteissä herättäisivät huomiota. Esimerkiksi elliptiset lauseet ovat hyvin yleisiä sähköpostiviesteissä (Tella 1992). Lisäksi keskustelujen kanssa yhdistäviä piirteitä ovat Ferraran, Brunnerin ja Whittemoren (1991) mukaan myös diskurssipartikkeleiden, deiktisten ilmausten, ajan adverbien ja suorien kysymysten runsaus. Sen sijaan lauserakenteiltaan viestit muistuttavat enemmän kirjoitettua kieltä.

Perusolemukseltaan aineistoni keskustelu sijoittuu lähemmäs jatkumon kirjoitettua päätä. Esimerkiksi lause- ja virkerakenteet, välimerkit ja sanasto ovat ensisijaisesti kirjoitetun tekstin kaltaisia. Osa viesteistä muistuttaa jopa akateemista kirjoitettua tekstiä lähdeviitteineen. Vaikka kirjallinen ilmaisutapa onkin vallitseva, lähes jokaisessa viestissä on kuitenkin muutamia piirteitä, jotka yhdistyvät ennemminkin puhuttuun tapaan ilmaistą itseään. Viesteissä käytettiin esimerkiksi keskusteluille tyypillisiä diskurssipartikkeleita puheenvuorojen avauksissa. Seuraavissa esimerkeissä puheenvuorot alkavat lyhyellä viittauksella aiempaan viestiin ja oma vuoro alkaa ikään kuin kiinteänä jatkona sille, samaan tapaan kuin kasvokkaiskeskustelussa:

(14) Eeva Huhta wrote: Miten oikein merkitykset välittyvät musiikissa.
Niin, viittaus musiikkiin oli kiehtova. Vaikka musiikki on tavallaan abstraktia, se toisaalta – ja juuri siksi on myös osuvan konkreettista.

(15) Väinö Jussila kirjoitti:" Jotenkin opiskeluaika oli raskas kun näyttäminen onnistui vain tentissä".
Aivan, eli arvioinnin siirtäminen pitkin kurssia tapahtuvaksi eli harjoitustyöt, aktiivisuus keskusteluissa, aidot projektit kurssin loppuvaiheessa eli tenttiä ei enää tarvittaisi.

Myös lause- ja virkerakenteet muistuttivat toisinaan puhuttua kielimuotoa esimerkiksi ketjuttamalla ajatuksia yhteen että-konjunktioiden tai pelkkien välimerkkien avulla, upottamalla mieleenjuolahtumia keskelle virkettä (ks. myös esimerkki 13).

(16) Mutta oikeastaan minua vaivasi ajatus siitä että miten oikein merkitykset ja kuvat välittyvät niin abstraktissa aineksessa kuin musiikissa, mihin se perustuu – kun en ollenkaan tunne tätä alaa, mutta parina viime viikkona joutunut kuuntelemaan sinfonisia teoksia juuri kuin lapsi esikielellisellä kaudellaan varmaankin kuuntelee puhetta – niin ihmettelen tätä???

(17) piilevän – tai vielä pahempaa – naivin realistisen koulutuksen saaneet tutkijat sitten kysyvät kummissaan ja vähän vihaisinakin, että mihin tässä tilanteessa intersubjektiivisuus voi perustua? tähän relativisti tai konstruktionisti tai mikä nisti hyvänsä vastaa, että kuule, se intersujektiivisuus nyt vain kertakaikkiaan on sellainen huojuva talo, joka kuin ihmeenä pysyy pystyssä ihan meistä tutkijoista riippumatta.

Sähköpostiviestien yhtenä puutteena on pidetty sitä, että viestit ovat pelkästään kielellisiä – nonverbaliikka puuttuu. Tätä puutetta korvaamaan on ehdotettu monenlaisia keinoja, yhteisiä sopimuksia, joilla sävyjä, tunteita ja painotuksia voisi viestiä. Esimerkiksi kapiteelikirjaimilla kirjoitettu sana ilmaisee huutoa, erilaisilla ikoneilla (hymiöillä) merkitään ilmeitä (:- = hymy) tai sävyjä (esim. ironisesti, hämmästellen) ja sanattomia ilmauksia (huokaus, hah-hah) voidaan kirjoittaa ilmausten perään sulkeisiin. Osa näistä tavoista näyttää jo vakiintuneen sähköpostiviestien ilmaisutavoiksi (ks. esim.McCreary & Van Duren 1987, Robinson 1990, Wilkins 1991, Du Bartell 1995). Aineistoni keskustelussa ei kuitenkaan käytetty varsinaisia hymiöitä lainkaan, mutta korostuksia ja tauotuksia ilmaistiin typografisesti.

(18) Siksi olisi aika triviaalia olettaa, että jollakin meistä (esim. yliopiston opettajalla) olisi hallussaan se OIKEA tieto ja määritelmä jollekin käsitteelle tai hallussaan se OIKEA puhetapa, jossa käytetään käsitteitä juuri sillä OIKEALLA tavalla.

(19) Tyypit lienevät kirjoittaneet juttunsa suomeksi, ja ne on mekaanisesti mutta tarkasti käännetty englanniksi. **Ja katso: ei muuten toimi.**

Sähköposti viestintävälineenä tuo diskurssin asuun myös omat erityispiirteensä, jotka ovat harvinaisia muissa kirjoitetuissa ja puhutuissa teksteissä. Viestin lähettäjät kopioivat usein toisten tekstiä sellaisenaan oman viestinsä joukkoon ja luovat tällä tavalla koheesiota keskusteluun. Muissa tilanteissa, esimerkiksi kasvokkaiskeskustelussa sanasanainen toistaminen kuulostaisi omituiselta. Viestien asuun liittyy myös monia visuaalisia tunnusmerkkejä, jotka jo ensisilmäyksellä paljastavat viestin sähköpostiviestiksi. Esimerkiksi viestien alussa olevat tunnistetiedot (päiväys, lähettäjä, vastaanottaja, otsikko), automaattiset lähettäjätietokentät ja viestin kopionnista kertovat >-merkit ovat olennaisia sähköpostiviestin tunnuspiirteitä.

6 LOPUKSI

Olen tässä artikkelissa kuvannut kielenkäytön ja kontekstin yhteenkietoutumista tietokoneverkon mahdollistamassa uudentyyppisessä viestintätilanteessa. Apuvälineenä olen käyttänyt systeemis-funktionaalisen viitekehyksen tarjoamaa rekisteri-käsitettä. Analyysin esiin tuomista piirteistä osa liittyy vain tähän tiettyyn keskusteluun, osa taas todennäköisesti laajemminkin sähköpostikeskusteluihin. Mikäli haluttaisiin saada esiin yleisellä, abstraktilla tasolla sähköpostiviestintää kuvaavat rekisteripiirteet, täytyisi aineiston olla huomattavasti tämän tutkimuksen aineistoa laajempi sekä määrällisesti että laadullisesti. Toisaalta yhdenkin keskustelun analyysi näyttää paljastavan ainakin muutamia ilmeisen yleisiä piirteitä sähköpostiviestinnästä.

Peda-forumin sähköpostikeskustelun rekisteriä voi luonnehtia akateemiseksi, institutionaaliseksi ja kollegiaaliseksi keskusteluksi, jossa pohditaan yliopistotasoisen opetuksen ja oppimisen piirteitä ensisijaisesti opettajan ja tutkimustiedon näkökulmasta. Keskustelua hallitsee tieteen diskurssi, vaikka paikoitellen ääneen pääsee myös kokemuksen diskurssi. Kyseessä on keskustelu, sillä siihen osallistuu useita henkilöitä, jotka yhteistoiminnallisesti kehittelevät keskustelun teemoja ja yleensä rakentavat puheenvuoronsa aiemmin esitettyjen varaan. Keskustelu on kuitenkin luonteeltaan ohjattu ja rajattu sekä teemaltaan että kestoltaan ja muistuttaa akateemista asiantuntijakeskustelua, ikään kuin sähköistä seminaaria. Tästä huolimatta keskustelu etenee suhteellisen vapaasti teemasta toiseen eikä sitä ohjailla tiukasti.

Osallistujien roolisuhteet näyttävät muotoutuvan keskustelun kuluessa asiallisiksi, ammatillisiksi ja etäisiksi. Osallistujat keskittyvät teeman käsittelyyn ja kertovat itsestään vain siihen liittyviä seikkoja: kuvaavat omia kokemuksiaan, tehtyjä tutkimuksia ja luettuja kirjoja. He esittäytyvät ensisijaisesti ammattiroolissaan ja viittaavat toisiinsa yleensä koko nimellä. On kuitenkin huomattava, että keskustelun kuluessa henkilökohtaisemmat kiittelyt ja kirjemäiset tervehdykset alkavat lisääntyä, ikään kuin häivähdyksenä tuttavallisemmasta asenteesta. Keskustelua positiivisesti luonnehtivat kommentit ja toisten keskustelijoiden kannustaminen samalla luovat yhteis- ja ryhmähenkeä – "Me Peda-forumilaiset".

Myös osallistujien keskustelijaroolit muotoutuvat keskustelun kuluessa. Toiset osallistuvat aktiivisemmin, toiset passiivisemmin, toiset tuovat keskusteluun aina uusia teemoja, toiset taas jatkavat toisten esittämistä. Vaikka keskustelulle oli ennalta määritelty "puheenjohtaja", hän luopuu vetoroolistaan varsin pian, ja tilalle astuu uusi agentti, Elina. Hän osallistuu aktiivisesti, kirjoittaa pitkiä asiapitoisia, luentotyyppisiä puheenvuoroja ja esittää kysymyksiä. Hänen viestejään myös kommentoidaan ja kiitellään aktiivisesti ryhmässä. Roolit siis kehittyvät vapaasti keskustelun kuluessa kuten missä tahansa kasvokkaiskeskustelussa.

Kielensä puolesta viestit muistuttavat enemmän kirjoitettua kuin puhuttua kieltä. Vain muutamat viestit ovat esimerkiksi lauserakenteeltaan ja osittain sanastoltaankin puhutunkaltaisia. Osa taas noudattelee jopa akateemisen kirjoittamisen konventioita lähdeviitteineen. Viestien rakenteessa, esimerkiksi niiden aloituksissa, puolestaan tulee esiin keskustelunomaisuus. Puheenvuorot jatkavat suoraan siitä, mihin edellinen päätyi ja koheesiota pidetään yllä diskurssipartikkeleiden ja tekstin kopioinnin avulla.

Kaiken kaikkiaan sähköpostikeskustelu näyttäytyy tämän analyysin valossa muuntuvana, yhteistoiminnallisena keskusteluna, jolla on tietty rakenne ja juoni. Se muistuttaa keskustelua dynaamisuudeltaan, avoimuudeltaan ja periaatteessa myös nopeudeltaan. Toisaalta siinä on havaittavissa kirjeenvaihdon ja jopa akateemisen esseen piirteitä. Analyysi paljastaa myös sen, että tilannekonteksti ei ole stabiili, ennalta määräytynyt tai ulkopuolinen

vaikuttaja, vaan se hahmottuu vähitellen keskustelun kuluessa. Osallistujat ikään kuin neuvottelevat siitä, millä abstraktiotasolla ja mistä näkökulmasta teemaa käsitellään, kuinka viitataan toisten puheenvuoroihin, kuinka tuttavallisina tai etäisinä esiinnytään ja millaiset ovat sopivat tavat osallistua keskusteluun. Osa tilannekontekstin piirteistä on tietysti vähemmän neuvoteltavissa. Pysyvää on esimerkiksi se, että keskustelu käydään sähköpostin välityksellä ja se on osa akateemisen Peda-forum -yhteisön toimintaa. Tästä huolimatta paljon jää osallistujien oman kielellisen toiminnan rakennettavaksi. Konteksti siis muovaa kieltä, mutta samalla kieli muovaa ja rakentaa kontekstia.

Kirjallisuus

de Beaugrande, R. 1993. 'Register' in discourse studies: a concept in search of a theory. Teoksessa Mohsen Ghadessy (toim.) *Register analysis. Theory and practice*. London: Pinter Publishers, 7–25.

Du Bartell, D. 1995. Discourse features of computer-mediated communication: 'spoken-like' and 'written-like'. Teoksessa B. Wårvik, S-K. Tanskanen & R. Hiltunen (toim.) *Organization in discourse. Proceedings from the Turku conference 1995*. Anglicana Turkuensia 14. Turku, 231–239.

Eggins, S. 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter.

Eggins, S. & J. Martin 1997. Genres and registers of discourse. Teoksessa T. van Dijk (toim.) *Discourse as structure and process*. London: Sage, 230–256.

Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Ferrara, K., H. Brunner & G. Whittemore 1991. Interactive written discourse as an emergent register. *Written Communication*, 8 (1), 8–34.

Garton, L. & B. Wellman 1995. Social impacts of electronic mail in organizations: a review of the research literature. *Communication Yearbook*, 18, 434–453.

Gerlander, M. & E. Takala 1996. Interpersonaalisesti verkossa. *Tiedotustutkimus* 19 (4), 41–47.

Halliday, M.A.K.1978. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. 1985a. *Introduction to systemic functional grammar*. Baltimore: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. 1985b. Context of situation. Teoksessa M.A.K. Halliday & R. Hasan (toim.) *Language, context and text*. Geelong: Deakin University Press, 3–14.

Halliday, M.A.K. 1994. "So you say 'pass'...thank you three muchly". Teoksessa A.D. Grimshaw et al. (toim.) *What's going on here. Complementary studies of professional talk*. Advances in discourse processes vol. XLIII. Norwood: Ablex, 173–229.

Halliday, M.A.K.& R. Hasan 1985. *Language, text and context*. Geelong: Deakin University Press.

Hasan, R. 1995. The conception of context in text. Teoksessa P. Fries & M. Gregory (toim.) *Discourse in society: systemic functional perspectives. Meaning and choice in language: studies for Michael Halliday*. Norwood: Ablex, 183–284.

Hasan, R. 1996. What's going on: a dynamic view of context in language. Teoksessa C. Cloran, D. Butt & G. Williams (toim.) *Ways of saying: ways of meaning*. London: Cassell, 37–72.

Hintikka, K. 1995. Tietoverkkojen uhista ja mahdollisuuksista. Teoksessa A. Keskinen (toim.) *Teledemokratia: tietoverkot ja yhteiskunta*. Helsinki: Painatuskeskus, 71–78.

Hymes, D. 1972. Models of the interaction of language and social life. Teoksessa J. Gumperz & D. Hymes (toim.) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 35–71.

Lemke, J. 1985. Ideology, intertextuality and the notion of register. Teoksessa J.D. Benson & W.S. Greaves (toim.) *Systemic perspectives on discourse*, vol.1. Norwood: Ablex, 275–294.

Leppänen, S. & P. Kalaja 1995. Experimenting with computer conferencing in English for academic purposes. *ELT Journal*, 49, 26–36.

Martin, J.R. 1984. Language, register and genre. Teoksessa E. Christie (toim.) *Children writing: reader*. Geelong: Deakin University Press, 21–29.

Martin, J.R. 1985. Process and text: two aspects of human semiosis. Teoksessa Benson, J.D. & W.S. Greaves (toim.) *Systemic perspectives on discourse*, vol 1. Norwood: Ablex, 248–274

Martin, J.R. 1993. Genre and literacy-modeling context in educational linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 141–172.

Marttunen, M. 1997. *Studying argumentation in higher education by electronic mail*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 127. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Matthiessen, C. 1993. Register in the round: diversity in a unified theory of register analysis. Teoksessa M.Ghadessy (toim.) *Register analysis. Theory and practice*. London: Pinter Publishers, 221–292.

McCreary, E. K. & J. Van Duren 1987. Educational applications of computer conferencing. *Canadian Journal of Educational Communication* 16 (2), 107–115.

Murray, D. 1988. The context of oral and written language: a framework for mode and medium switching. *Language in Society*, 17, 351–373.

Parks, M. R. & K. Floyd 1996. Making friends in cyberspace. *Http://www.usc.edu/dept/annenberg/vol1/issue4/parks.html*.

Paulsen, M. An overview of CMC and the online classroom in distance education. Teoksessa Z.L. Berge & M.P. Collins (toim.) *Computer-mediated communication and the online classroom*. Volume III: Distance Learning. New Jersey: Hampton, 31–57.

Robinson, B. 1990. Distance electronic writing in English: Fulfilling the national curriculum. Teoksessa D. Marshal (toim.) *Campus World 1990/1991*. Cambridge: Hobsons Publishing, 37–39.

Tella, S. 1992. *Talking shop via e-mail: a thematic and linguistic analysis of electronic mail communication*. Research Report 99. Department of Teacher Education, University of Helsinki.

Ventola, E. 1987. *The structure of social interaction. A systemic approach to the semiotics of service encounters*. London: Frances Pinter.

Ventola, E. 1989. Problems of modelling and applied issues within the framework of genre. Teoksessa J.D. Benson, P. Fries, W.S. Greaves & C. Matthiessen (toim.). *Systems, structures and discourse*. New York: International Linguistic Assosiation, 129–161.

Wilkins, H. 1991. Computer talk. Long-distance conversations by computer. *Written Communication*, 8 (1), 56–78.

LIITE 1. Keskusteluteemat ja niiden eteneminen puheenvuoroittain

(Luetteloon on merkitty teema, päiväys, kellonaika ja puhuja, uudet teemat on sisennetty)

Virallinen aloitusviesti 17.3 /10.18 (Tiina)

Termit 17.3./13.37 (Maija)
Puhetavan vaaliminen ja vallankäyttö 17.3./14.09 (Matti)
Puhetavat ja oppiminen 17.3./15.01 (Esko)
Tieteen kielen muutos 17.3./15.20 (Jaakko)
Tiede & taide 18.3./9.14 (Matti)
Termit 18.3./11.22 (Maija)
Tiede & taide 18.3./16.49 (Ensio)
Tiede & taide 18.3./17.54 (Eeva)
Yliopisto ja työelämän tarpeet 19.3./ 10.36 (Antti)
Tentti- ja opetuskäytänteet 19.3./11.51 (Elina & Simo)
Tentti- ja opetuskäytänteet 19.3./12.33 (Sari)
Tentti- ja opetuskäytänteet 19.3./13.37 (Kimmo)
Tentti- ja opetuskäytänteet 19.3./15.10 (Johanna)
Termit 19.3./16.55 (Olavi)
Tentti- ja opetuskäytänteet 20.3./14.09 (Maija)
Tentti- ja opetuskäytänteet 20.3./14.59 (Elina)
Opettajan persoonallisuus & opettaminen 21.3./10.48 (Mari)
Opettajan persoonallisuus & opettaminen 21.3./ 13.44 (Elina)
Opettajan persoonallisuus & opettaminen 21.3./14.11. (Risto)
Opettajan persoonallisuus & opettaminen 21.3./15.11 (Sanna)
Tiede & taide 24.3./17.21 (Kimmo)
Yliopiston riitit 25.3./11.32 (Matti)
Yliopiston riitit 25.3./13.33 (Elina)
Tiedeyhteisön vallankäyttö 25.3./15.48 (Sari)
Tiedeyhteisön vallankäyttö 25.3./15.56 (Kimmo)
Tiedeyhteisön vallankäyttö 25.3./16.50 (Eeva)
Tiedeyhteisön vallankäyttö 26.3./8.20 (Reetta)
Opiskelijoiden tietojen käyttö opetuksessa 26.3./9.13 (Väinö)
Tiedeyhteisön vallankäyttö 26.3./10.56 (Sari)
Tiedeyhteisön vallankäyttö 26.3./12.13 (Jari)
Tiedeyhteisö ja vallankäyttö 27.3./8.10 (Saara)
Tentti- ja opetuskäytänteet 3.4./ 12.12 (Risto)
Kriittisyyden opettaminen 3.4./14.21 (Jari)
Kriittisyyden opettaminen 3.4./15.47 (Elina)
Kriittisyyden opettaminen 3.4./18.52 (Vilma)
Kriittisyyden opettaminen 4.4./13.55 (Risto)
Tentti- ja opetuskäytänteet 4.4./12.57 (Elina)
Tunteet & tieto 4.4./15.05 (Leo)
Tunteet & tieto 4.4./18.28 (Eeva)
Lopetusviesti 10.4./12.14 (Maija)

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 219–233.

ÄIDINKIELI SUOMEN KIELEN JA VIERAIDEN KIELTEN OPISKELIJOIDEN MIELISSÄ

Pirkko Muikku-Werner
Joensuun yliopisto

Language awareness has been a popular topic of lively discussion lately. Both linguists and language teachers have shown interest in consciousness-raising which has been considered a means of establishing motivated and effective language learning. Most studies have approached the subject from the viewpoint of foreign languages and less attention has been paid to the mother tongue. An Estonian-Finnish research project focuses on the influence of the mother tongue on teaching and learning of Estonian and Finnish. Being familiar with the notions of significance and future of the mother tongue, in this case Finnish, is one way to start. Students of Finnish and foreign languages at Joensuu University were asked some questions relating to their attitudes towards the Finnish language and its effect on foreign language learning. The results show considerable agreement between these two groups: they consider that Finnish will have a future in the European Union and it is for them the most nuanced instrument of self-expression. The mother tongue is a solid ground for learning foreign languages, even though the negative transfer in case of a Finno-Ugric source language may be striking. Some consequences for mother tongue and foreign language classes are also discussed.

Keywords: language awareness, consciousness-raising, mother tongue, foreign language, transfer

1 KIELITIETOISUUS JA SEN LISÄÄMINEN

Kieli- ja kulttuuritietoisuuden lisääminen on viime aikoina askarruttanut kielentutkijoita ja -opettajia, sillä tietoisuuden kohoamisen on uskottu aikaansaavan motivoitunutta ja kognitiivisesti täystehoista oppimista (ks. esim. Tunmer ja Byhill 1984; James ja Garrett 1991). Oppimiskäsitysten erilaisuuden vuoksi ei tietoisuuden oppimista edistävästä vaikutuksesta olla kuitenkaan yksimielisiä. Esim. chomskylaisuuden kannattajat nojautuvat ihmiselle synnynnäisesti lajityypillisen universaalikieliopin ajatukseen, jolloin niin ensi- kuin toisen kielen omaksumista ja oppimista säätelisivät erilaiset formaaliset rajoitukset, ja vain lähtö- ja kohdekielen rakenteellisiin eroihin olisi tarpeellista kiinnittää huomiota (ks. esim. Rutherford ja Shar-

wood Smith 1985). Voidaanpa liiallisen tietoisuuden väittää hidastavan esim. vieraskielisen puheen prosessointia.

Mitä tietoisuudella yleensä sitten tarkoitetaan? Vastakohdaksi tuntuisi hahmottuvan tiedostamattomuus, mutta näiden kahden käsitteen välinen rajankäynti ei ole helppoa. Selvästi rajautuvien ominaisuuksien asemesta voisi pikemminkin ajatella jatkumoa, jonka toisessa päässä olisivat täysin tiedostetut, toisessa täysin tiedostamattomat prosessit. (Dufva et al. 1996: 21–27.)

Tässä artikkelissa pohdiskellaan, miten tietoisia opiskelijat ovat äidinkielestä ja vieraasta kielestä, niiden käyttöön tai oppimiseen liittyvistä seikoista. Millaista arkitietoa meillä on yleensä kielestämme, ja millaisten ominaisuuksien kautta kieltä yleensä luonnehditaan? Kielestä olevaa tietoa voidaan nimittää **metakognitiiviseksi tiedoksi** (esim. Wenden 1987: **metacognition**). Wendeniläisittäin metakognitiivinen tieto on luonteeltaan kognitiivista. Tavoitteena on mm. kuvata oppijoiden käsityksiä kielenoppimisesta ja osoittaa mahdolliset yhteydet näiden käsitysten ja oppijoiden käyttäytymisen, esim. heidän käyttämiensä oppimisstrategioiden, välillä (Kalaja 1996: 70).

Metakognitiivista tietoa voi lähestyä muistakin lähtökohdista. Esim. Kalaja (1994 ja 1995) esittelee vaihtoehtoisen, tiedon sosiaalisuutta korostavan tutkimussuuntauksen peruskäsitteitä ja -lähtöasetelmia. Dufva et al. (1996) korostavat ihmisten käsitysten vuorovaikutuksellisuutta, dialogisuutta: kielestä voidaan ja tulee puhua. Siten tietoisuus on sekä kognitiivista että sosiaalista. Arkitieto syntyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutusprosessissa.

James (1996: 139–141) esittää, että meillä on kahdenlaista metakognitiivista tietoa kielestä: **Language Awareness** (LA) ja **Consciousness of Language**; jälkimmäinen termi on tavallisesti yhdistettynä tietoisuuden lisäämiseen (CR = **Consciousness-Raising**). Nämä kaksi käsitettä eivät ole synonyymisiä vaan komplementaarisia. **Kielitietoisuus** (LA) edustaa metakognitiota kielestä yleensä tai jostakin kielestä, joka hallitaan jo varsin kontrolloidusti. Implisiittiset intuitiot ovat jo muuttuneet eksplisiittisiksi; 5–6-vuotiaana hallittu tieto on kehittynyt kognitiiviseksi systeemiksi. **Tietoisuuden lisäämisen** (CR) tarve on ennen kaikkea kielenoppijoilla, joilla ei ole johdonmukaisia intuitioita kohdekielestä. Tietoisuutta on kehitettävä, koska se on vielä riittämätöntä esim. tavoitteiden saavuttamiseksi sekä lingvistisen kompetenssin että performanssin tasolla. Kehittämiseen voi sisältyä kielen kulttuurista oppimista, leksikaalisten rakenteiden hahmottamista, käsitteiden selvittelyä, sosiaalisia suhteita, jopa metaforia.

Rutherfordin ja Sharwood Smithin mukaan (1985: 254) CR on päämäärähakuinen yritys suunnata oppijan huomio kohdekielen formaalisiin ominaisuuksiin. Kohteena eivät tietysti ole kaikki vieraan kielen ominaisuudet umpimähkään, vaan keskitytään sellaisiin seikkoihin, jotka on opittava mutta joiden myös tiedetään aiheuttavan ongelmia. Tietoisuuden lisääminen

kehittää kykyä paikantaa ja tunnistaa erot oppijan senhetkisen tiedontason ja päämäärätiedontason välillä. Oppija saa tiedon siitä, mitä hän ei osaa.

Edellä esitettyä ei kuitenkaan ole tarkoitettu ymmärrettäväksi niin, että kielitietoisuus (LA) karttuisi kylläkin äidinkielen tunneilla mutta erityisesti sen lisäämistä (CR) tarvittaisiin vieraiden kielten opetuksessa. Tarkoituksena olisi, että nimenomaan osattaisiin hyödyntää sitä, mitä on jo tehty esim. äidinkielen luokassa. Pääasioiden kertaaminen kieltenopetuksessa voi puolestaan innostaa samojen asioiden oppimiseen tai kertaamiseen myös äidinkielestä. Vanhan tiedon soveltamisen lisäksi kielitietoisuuteen sisältyy toki sellaisia havaintoja, joita ei aikaisemmin kielestä ole tehty. Havainnointia säätelevät piirteen frekvenssi, funktionaalisuus ja silmiinpistävyys. Silmiinpistävyys voi johtua vaikkapa ilmiön "erikoisuudesta", esim. saksalaisten tapa sanoa *ja, bitte* halutessaan tarjottua kahvia. Tällöin kieltenvälinen ero tosin saattaa hidastaa suomalaisten saksanoppimista, koska ensimmäiseksi tarjotaan *kyllä kiitos* -vastinetta. Tavallaan negatiivisen evidenssin kautta kuitenkin opitaan välttämään äidinkielen mallia. (James 1996: 142–143.)

2 ÄIDINKIELI OPISKELIJOIDEN MIELISSÄ

Vieraan kielen osalta useissakin tutkimuksissa on analysoitu erilaisten ihmisten käsityksiä itse kielestä ja sen oppimisesta (esim. Dufva & Lähteenmäki & Isoherranen 1996; Kalaja 1994 ja 1995). Tulokset ovat osoittaneet, että koehenkilöt kykenevät välittämään arkikokemuksiaan kielestä ennakoitua paremmin (Lähteenmäki 1995: 99). Kuitenkin kuvaukset äidinkielen ja sen merkityksen herättämistä mielteistä ovat toistaiseksi jääneet vähäisiksi.

Joensuun yliopistossa on pantu vireille virolaisten, saksalaisen ja suomalaisten yliopistojen välinen yhteistyöhanke[1], jonka tavoitteena on tutkia äidinkielen vaikutusta vieraan ja toisen kielen – lähinnä suomen ja viron – oppimiseen ja opettamiseen. Ennen kuin varsinaiseen oppimis- ja opettamistapahtumaan pureudutaan, on kiinnostavaa tietää, mitä äidinkieli merkitsee toisaalta suomen, toisaalta vieraan kielen opiskelijalle.

Tätä artikkelia varten olen laatinut kyselylomakkeen, joka jaettiin syksyllä 1997 opintonsa aloittaville Joensuun yliopiston äidinkieleltään suomenkielisille suomen kielen ja vieraan kielen opiskelijoille. Nimenomaan uudet opiskelijat valittiin tarkoituksellisesti, jotta heidän kokemuksensa olisivat vielä mahdollisimman "aitoja", eivät luennoitsijoiden muokkaamia. Opiskelijoilta tiedusteltiin heidän käsityksiään äidinkielestä, sen merkityksestä ja tulevaisuudesta sekä sen suhteesta vieraisiin kieliin. Tämäntyyppiset

[1] Yhteistyössä ovat mukana Tarton yliopisto, Tallinnan pedagoginen yliopisto, Europa-Universität (Frankfurt an der Oder) sekä Oulun ja Joensuun yliopistot.

kysymykset on valittu lähinnä sillä perusteella, että ne ovat myös julkisuudessa esillä olevia aiheita. Lisäksi on kiinnostavaa ylipäänsä tietää, eroavatko äidinkielen ja vieraiden kielten opiskelijoiden näkemykset toisistaan ratkaisevasti.

Kysymykset olivat avoimia, minkä vuoksi samantapainen vastaus saattaa esiintyä eri kysymysten yhteydessä; esim. "mitä äidinkieli merkitsee sinulle" – ja "miksi suomen säilyminen on mielestäsi tärkeää" -kysymyksiin tuli samoja vastauksia. Kyselyyn vastasi yhteensä 37 opiskelijaa, joista 21 opiskelee suomea, 16 vieraita kieliä. Vastaamisprosentti jäi varsin alhaiseksi, sillä lomakkeita jaettiin yhteensä 80 kappaletta. Tulokset eivät siten ole yleistettävissä vaan vain suuntaa-antavia. Tämän kyselyn tarkoituksena on toimia jonkinlaisena pilotti-tutkimuksena: millaista tietoa avoimilla kysymyksillä saadaan jäljitettyä, ja miten tiedonhankintamenetelmää voisi mahdollisesti kehitellä? Sama kysely on tarkoitus toteuttaa myöhemmin myös Virossa, jossa sekä äidinkielen että viro toisena kielenä -opetuksesta keskustellaan vilkkaasti.

Tarkoituksena on selvittää, millaiset kielen ulottuvuudet korostuvat opiskelijoiden vastauksissa: rakenteelliset vai kielenkäytölliset, yksilölliset vai yhteisölliset, kansalliset vai kansainväliset jne. Onko vastauksista löydettävissä mitään yhteistä nimittäjää, vai hajaantuvatko mielipiteet täysin summittaisesti eri ryhmissä. Lähinnä lomakkeen kysymykset koskevat fokusoitumista: mihin seikkoihin kiinnostus, mihin opiskelijoiden tarkkaavaisuus kiinnittyy. Huomion kohteena ei siten ole esim. toiminnan tahdonalaisuus tai sen kontrollointi (ks. tarkemmin Dufva et al. 1996: 22-23). Saatua tietoa voidaan toivottavasti myös soveltaa: vieraan kielen ja äidinkielen opetuksen integroinnin tärkeydestä on muistutettu säännöllisin väliajoin. Ehkä kyselyn tulokset ovat hyödynnettävissä opiskelijoiden kielitietoisuuden kohottamiseksi, ei pelkästään erojen vaan myös yhtäläisyyksien etsimiseen.

Hypoteesini olivat varsin väljiä ja perustuvat opiskelijoiden harjoitustöissään esittämiin näkemyksiin: oletin että suomen kielen opiskelijat korostaisivat äidinkielen yhteyttä kansalliseen identiteettiin, vieraiden kielten opiskelijat puolestaan kielellistä kommunikointia, kielen välinearvoa interaktiossa. Kuvittelin suomen opiskelijoiden olevan kielioppi- ja rakennekeskeisiä, vieraiden kielten opiskelijoiden pikemminkin kiinnostuneita kielenkäytöstä: miten parhaalla mahdollisella tavalla luotaisiin kosketus uuteen kulttuuriin ja uusiin ihmisiin.

Opiskelijoiden vastaukset on käsitelty siten, että samansisältöiset vastaukset on koottu yhden aineistosta poimitun "prototyyppisen" vastauksen alle. Tällöin eivät yksittäisten vastausten kaikki vivahteet pääse esille, mutta tarkoitus on pikemminkin keskittyä trendeihin kuin detaljien selvittämiseen. Tärkeimpinä pitämistäni kysymyksistä tulokset on taulukoitu.

3 ÄIDINKIELEN MERKITYS JA TULEVAISUUS

Ensimmäinen kysymys kohdistui äidinkielen merkitykseen ja sen tulevaisuuteen. Miksi äidinkieli on kullekin vastaajalle tärkeää, millaiset ovat suomen kielen selviytymismahdollisuudet yhdentyvässä Euroopassa, ja mitkä seikat puoltaisivat tai vastustaisivat suomen säilymistä? Taulukossa 1 on esitetty opiskelijoiden suhde äidinkieleensä. Prosenttiluvut ovat mukana helpottamassa kahden erikokoisen ryhmän välisen ero havaitsemista.

TAULUKKO 1. Äidinkielen merkitys

SUHTAUTUMISEN TAPOJA	SUOMEN OPISKELIJAT abs./%	VIERAIDEN KIELTEN OPISKELIJAT abs./%
Ajatusten ilmaisun väline	13/61,9 %	4/25,0 %
Kansallinen identiteetti	6/28,6 %	6/37,5 %
Kommunikaatioväline	7/33,3 %	4/25,0 %
Oma, rakkain, rikkain kieli	1/4,8 %	3/18,7 %
Harvinaisen kielen arvokkuus	-	2/12,5 %
Vähän hyötyä kansainvälisesti	1/4,8 %	-

Itseilmaisun tärkeyden korostuminen ei ole yllättävää: suurin osa uusista opiskelijoista vastasi suomen kielen laitoksen tekemässä kyselyssä aineenvalintansa taustalla olleen tarve kirjoittaa, eli lähinnä itseilmaisu. Oletusteni vastaisesti kansallinen identiteetti ei olekaan erityisesti suomen opiskelijoiden esille tuoma äidinkielen "merkitys". Kiintoisaa olisi tietää, onko tyypillisesti suomalaista se, että kieli yhteisöllisen toiminnan ja osallistumisen välineenä tulee niin harvoin mieleen; vieraiden kielten opiskelijoista vain neljännes pitää maininnan arvoisena kielen käyttöä kommunikointiin. Vai onko kyseessä ylipäänsä puhutun kielen aliarvostus? Erityisesti vieraiden kielten opiskelijat korostavat äidinkielen rikkautta ja kalleutta. Ovatko tämäntyyppiset arvot itsestäänselvyyksiä suomen opiskelijoille, joten niitä ei kannata edes mainita? Ilman opiskelijoiden haastattelua tämäntapaiset väittämät jäävät vain oletuksiksi.

Suomen kielen tulevaisuus opiskelijoiden mielissä näyttää seuraavan kaltaiselta:

TAULUKKO 2. Suomen kielen tulevaisuus yhdentyvässä Euroopassa

SUHTAUTUMISEN TAPOJA	SUOMEN OPISKELIJAT abs./%	VIERAIDEN KIELTEN OPISKELIJAT abs./%
Ei katoa	9/42,8 %	9/56,2 %
Toivoo säilyvän	4/19,0 %	4/35,0 %
Vaalittava ja puolustettava	5/23,8 %	1/6,2 %
Tulevaisuus arveluttava	2/9,5 %	1/6,2 %
Ei kovin merkittävä asema	-	2/12,5 %
Kiinnostus suomeen kasvaa	-	1/6,2 %

Onko hälyttävää vai realistista, kun vain noin puolet nuorista ihmisistä uskoo äidinkielensä hengissä pysymiseen? Suomen kielen opiskelijoilla näyttäisi olevan hiukkasen enemmän halua tehdä asian eteen jotain. Toisaalta joku vieraiden kielen opiskelijoista uskoo jopa kieleemme kohdistuvan kiinnostuksen kasvavan; suomen kielen harrastus onkin hiukkasen lisääntynyt maailmalla.

Eräistä opiskelijoiden kirjoittamista esseistä[2] ilmenee hyvin samantapaisia näkemyksiä äidinkielestä. Vieraiden kielten (yli)arvostusta pidetään jonkinasteisena uhkana äidinkielelle, ja vieraskielisten sanojen lisääntyminen herättää ärtymystä. Toisaalta uusiutumalla ja joustamalla suomen kielen uskotaan säilyttävän elinvoimansa.

Vaikka suomen kielen säilymiseen ei aivan sataprosenttisesti uskotakaan, opiskelijat löytävät useita erilaisia perusteita sen säilymisen tärkeydelle (taulukko 3).

Suomen opiskelijat eivät erityisesti korosta kansallisen identiteetin säilymistä äidinkielen merkityksenä, mutta se on heidän mielestään ensisijainen syy siihen, miksi suomen tulisi säilyä. Kahden, kolmen valtakielen maailmaa pidetään "kamalana paikkana", ja kielten moninaisuus nähdään rikkautena. Kielemme harvinaisuus on sekin itseisarvo. Äidinkieli on myös ensisijaisin viestintäväline. Kulttuurin ja kielen välinen yhteys oletetaan nähtävästi kiinteäksi, koska kulttuurin säilyminen on yksi kielen säilyttämisen puolesta käytetyistä argumenteista.

[2] Paula Sajavaara (JY) luovutti ystävällisesti käyttööni OKL:n opiskelijoiden kirjoittamia esseitä, joissa nämä pohtivat mm. äidinkielen merkitystä, sen arvostusta ja suojelun tarvetta.

TAULUKKO 3. Suomen kielen säilymisen puolesta.

PERUSTELUT	SUOMEN OPISKELIJAT abs./%	VIERAIDEN KIELTEN OPISKELIJAT abs./%
Kansallisen identiteetin säilyminen	11/52,3 %	4/25,0 %
Monikielisyys monipuolisuutta	5/23,8 %	4/25,0 %
Harvinaisen kielen arvo	3/14,3 %	3/18,7 %
Kulttuurin säilyminen	3/14,3 %	2/12,5 %
Ensisijainen viestintäväline	2/9,5 %	2/12,5 %
Äidinkielenopettajien tarpeellisuus	1/4,8 %	-
Historiallisesti tärkeä: kollektiivitajunta	-	1/6,2 %
Tunnetason ilmaisu	-	1/6,2 %

Kun opiskelijoilta kyselyssä tiedusteltiin, miten mahdollisena he pitävät englannin aseman vakiintumista maamme "kolmanneksi" kotimaiseksi kieleksi, olivat vastaukset aika torjuvia. Neljällä vieraiden kielten opiskelijalla ei ole mitään sitä vastaan, jos englanti olisi kolmas virallinen kieli; heidän mielestään siitä olisi etua. Yksi suomen kielen opiskelija arvelee, että ehkä tällainen ratkaisu voisi olla mahdollinen joskus tulevaisuudessa. Yleishyödyllisyys puhuisi englannin vahvan aseman puolesta. Koko ideaa englannin virallistamisesta kolmanneksi kieleksi pidetään jopa huonona vitsinä, se ei ole tarpeellista, ei ainakaan virallisesti. Käytännössä virallistamisesta tulisi ongelmia ja myös Ranskan vahvaan asemaan EU:ssa viitataan – miksi nimenomaan Englanti? Kansan yhtenäisyys kärsisi vielä enemmän kuin ennen useista kielistä. Pahoja puolia olisivat myös seuraavat: ruotsia osattaisiin entistä huonommin, ja suomen asema heikkenisi. Ainakin yksi kieli pitäisi osata kunnolla, joten englannin aseman vahvistamiseen ei ole syytä.

Opiskelijoiden osittaisen huolen suomen kielen säilymisestä jakavat myös tutkijat (Kirstinä 1997: 4–5; Nuolijärvi 1997: 169). He tähdentävät sitä, ettei suomen suosiminen saa rajoittua vain arkisiin tilanteisiin, muuten sen asema on vaarassa. Kielen käyttöalan laajuus on kielen säilymiselle ensiarvoisen tärkeää. Lehtosen mukaan (1997: 5) oman kielen merkityksen esilläpito ei ole hyökkäys vieraan kielen opetusta vastaan vaan muistutus siitä, että myös vapaaehtoisesti – ilman ulkopuolista uhkaa – voimme vaikuttaa kansalliskielten vähittäiseen katoamiseen. Lehtonen viittaa professori Wiikin – tosin ristiriitaisen vastaanoton saaneisiin – tutkimuksiin (1996 ja 1997), joiden mukaan näin on aikaisemminkin käynyt: osa pohjoisen asukkaista vaihtoi alkuperäisen kielensä parempana pitämäänsä indoeurooppalaiseen kieleen.

4 ÄIDINKIELEN SISÄLTÖ

Yksi kiinnostava näkökulma äidinkieleen on se, millaisia elementtejä siihen sisältyy. Millaisten ulottuvuuksien hahmotetaan kuuluvan äidinkieleen? Opiskelijoilta kysyttiin, millä tavalla he luonnehtisivat käsitteen *äidinkieli* sisältöä, mitä osa-alueita on löydettävissä. Yllättävän monelle tähän kysymykseen vastaaminen oli hankalaa, minkä he ilmoittivat vastauspapereissaan. Vastausten laatu on nähtävissä taulukossa 4.

TAULUKKO 4. *Äidinkieli*-käsitteen sisältö

ÄIDINKIELI-KÄSITTEEN SISÄLTÖ	SUOMEN OPISKELIJAT abs./%	VIERAIDEN KIELTEN OPISKELIJAT abs./%
Eri variantit (kirja- ja puhekieli, murteet, slangi jne.)	3/14,2 %	12/75,0 %
Kirjoitettu ja suullinen perinne	12/57,1 %	2/12,5 %
Kielioppi	9/42,8 %	4/25,0 %
Kielen historia	6/28,6 %	5/31,2 %
Sanasto	3/14,2 %	3/18,7 %
Kulttuuri	3/14,2 %	1/6,2 %
Ympäristön hahmottamisen väline	2/9,5 %	1/6,2 %
Viestintä	2/9,5 %	-
Kielenhuolto	1/4,8 %	-
Kirjoittamistavat ja -tyylit	-	1/6,2 %

Kokemuksia kielestä siis on, mutta miten ne on abstrahoitavissa osa-alueiksi? Heijastaako taulukko 4 kokemuksia kielestä vai äidinkielenopetuksesta? Kyseisestä taulukosta on nähtävissä joitakin kiinnostavia seikkoja: suomen opiskelijat keskittävät huomionsa yleisesti vain suulliseen ja kirjoitettuun perimään ja kielioppiin – onko kielioppi kuin kertomataulu, joka vain kuuluu hallita? Vieraiden kielten opiskelijat ovat eriytyneemmän kielikäsityksen takana: moninaisuus tulee ensinnä mieleen. Kovin selvästi ei ole nähtävissä täysin yksipuolista näkemystä kielestä vain kirjoitettuna kielenä.

Auli Hakulinen (Virke 1993: 10–11), toteaa että ikävuosien 7 ja 17 välillä äidinkielestä on jo kertynyt monenlaista tietoa. Samoin nuoret tietävät eri kielten puhujista ja asenteista eri kieliin ja erikielisiin; kokemusta on jo saatu myös kielen, kielenkäytön ja vallan suhteista. Oma kielimuoto on voinut kohdata väheksyntää. Yleisemminkin tiedetään suomen monenkirjavuudesta ja variantien erilaisesta arvostuksesta. Kielen avulla on opittu selviytymään monimutkaisessa yhteiskunnassa. Selvinnyt on jo ehkä sekin, miten tytön ja pojan on syytä ilmaista itseään tai milloin ylipäänsä kannattaa puhua.

Yliopistonopettajaa tietysti kiinnostaa se, millaisia odotuksia opiskelijoilla on oppiaineesta saatavan tiedon laadusta. Tähän kysymykseen tulleita vastauksia oli vaikea niputtaa suuriksi kokonaisuuksiksi, ja useimmat opiskelijat nimesivät monia ulottuvuuksia. Kaikkein pienitaajuisimmat vastaukset on jätetty taulukosta pois (ks. taulukko 5).

TAULUKKO 5. Opiskeltavasta kielestä odotetun tiedon laatu

OPISKELTAVASTA KIELESTÄ ODOTETUN TIEDON LAATU	SUOMEN OPISKELIJAT abs./%	VIERAIDEN KIELTEN OPISKELIJAT abs./%
Kielen kehitys ja historia	9/42,8 %	5/31,3 %
Yleishyödyllistä tietoa/kaikki näkökulmat	5/23,8 %	3/18,7 %
Kielen rakenne	3/14,3 %	4/25,0 %
Kielioppi	3/14,3 %	2/12,5 %
Korrekti kirjallinen ja suullinen käyttö	4/19,0 %	1/6,2 %
Kulttuuri	-	4/25,0 %
Käyttötavat	2/9,5 %	1/6,2 %
Murteet	2/9,5 %	1/6,2 %
Syventävää tietoa	2/9,5 %	1/6,2 %

Kieli on monelle sen kehitystä ja historiaa. Yllättävän niukasti ollaan kiinnostuneita nykyhetkestä, käytöstä yms. Suomen opiskelijat erityisesti tuntuvat katselevan taaksepäin. Tosin neljännes heistä haluaa tutustua "kaikkiin mahdollisiin" näkökulmiin. Kulttuurin ja kielen kiinteän yhteyden merkitystä korostaa neljännes vieraiden kielten opiskelijoista. Tämä on tietysti ymmärrettävää, koska heidän on kielen ohessa tutustuttava myös kohdemaan kulttuuriin, kun taas suomen opiskelijat pysyvät lähinnä lähtökulttuurissaan tutustuen vain jonkin verran Viroon, Unkariin ja muiden sukukielten puhujien kulttuureihin.

Muina toivotun tiedon alueina mainitaan seuraavat: kielen akateeminen käyttö, puhevalmius, nykypäivä, kirjallisuus, sanasto, kielen ja kulttuurin suhde, opetus, vankka asiantuntemus. Yksi turhautunut suomen kielen opiskelija toteaa opiskeltavan aineen sisältävän "turhaa nippelitietoa".

5 ÄIDINKIELI JA VIERAS KIELI

Sekä suomen kielen että vieraiden kielten opiskelijat pitävät kielten opiskelua yleensä myönteisenä kokemuksena. Vähäisenä poikkeuksena on lievästi varauksellinen suhde ruotsiin: muutaman suomen kielen ja vieraiden kielten opiskelijan asennoituminen siihen on kielteistä. Edellisten lisäksi viisi suomen opiskelijaa ilmoittaa suhtautuvansa kielteisesti nimenomaan ruotsin pakollisuuteen. Paitsi eurooppalaisia kieliä haluttaisiin oppia myös kiinaa, japani ja arabiaa. Kysymykseen kielitaidon merkityksestä ei juuri tullut

vastauksia. Jotkut mainitsevat, että on rikasta kommunikoida ulkomaalaisten kanssa. Kielitaitoa pidetään pääomana tai muuten hyödyllisenä – kielten opiskelu ylipäänsä palkitsee.

Miten sitten äidinkieli ja vieras nivoutuvat toisiinsa? Uskotaanko äidinkielen haittaavan vai hyödyttävän vieraan kielen opiskelua? Taulukosta 6 näkyvät opiskelijan myönteistä vaikutusta korostavat mielipiteet:

TAULUKKO 6. Äidinkielen merkitys vieraan kielen opiskelussa

ÄIDINKIELEN MERKITYS	SUOMEN OPISKELIJAT abs./%	VIERAIDEN KIELTEN OPISKELIJAT abs./%
Perusta ja apuväline	15/71,4%	10/62,5 %
Vaikeuttaa vieraiden kielten oppimista	8/38,1 %	6/37,5 %
Vertailu hyödyllistä	1/4,8 %	2/12,5 %
Äidinkielen viestintäkyky avuksi	-	3/18,7 %
Muu äidinkieli olisi helpottanut enemmän	1/4,8 %	1/6,2 %
Yleinen kiinnostus kielestä auttaa	1/4,8 %	-

Vastaajat ovat pohdiskelleet äidinkielen merkitystä varsin monipuolisesti. Heidän mukaansa selvä käsitys oman kielen typologisesta rakenteesta auttaa vieraan kielen opiskelussa. Interferenssi tuntuu häiritsevän yli kolmannesta suomen ja vieraan kielen opiskelijoista. Muutama toivoi äidinkielekseen jotain indoeurooppalaista kieltä: "Jos äidinkieleni olisi ruotsi, oppisin englannin helpommin".

Niin strukturaaliset kuin semanttisetkin suhteet äidin- ja vieraan kielen välillä ovat pitkähkön epäsuosiossa olon jälkeen jälleen soveliaita tutkimuksen kohteita. Widdowson (1992: 107) toteaa seuraavasti:

> A pedagogy of language study along these lines would be concerned with comparisons: and it would in effect bring contrastive analysis out of exile and establish it as a methodological principle.

Näin ollen tutkijatkin ovat vakuuttuneita siitä, että transferilla on merkitystä kielen oppimisessa.

Äidinkielen positiivisuus ja tärkeys ilmenee monista vastauksista. Kyselyssä haluttiin kuitenkin selvittää tarkemmin, miten käytetty kieli vaikuttaa kommunikaatioon ja sen sujuvuuteen. Taulukossa 7 on kirjattu useimmin mainittuja äidin- ja vieraskielisen viestinnän välisiä eroja:

TAULUKKO 7. Viestintä äidinkielellä ja vieraalla kielellä

VIESTINTÄ ÄIDINKIELELLÄ JA VIERAALLA KIELELLÄ	SUOMEN OPISKELIJAT abs./%	VIERAIDEN KIELTEN OPISKELIJAT abs./%
Äidinkielen vivahteikkuus ja monipuolisuus	6/28,6 %	3/18,7 %
Äidinkielen sanasto laajempi	6/28,6 %	1/6,2 %
Vieraalla kielellä tarkkaa miettimistä	2/9,5 %	4/25,0 %
Vieraalla kielellä sujuvuuden puute	2/9,5 %	2/12,5 %
Tarkoitus vieraalla kielellä ei mene perille	2/9,5 %	2/12,5 %
Vieraskielisen viestinnän hitaus	4/19,0 %	-
Äidinkielellä ilmaistun tarkkuus suurempi	1/4,8 %	2/12,5 %
Vieras kieli vaatii energiaa	3/14,3 %	-
Äidinkielellä itseluottamus suurempi	-	3/18,7 %
Vieraskielisen tilanteen epäluontevuus	2/9,5 %	1/6,2 %
Nonverbaalinen korostuu vieraalla kielellä	2/9,5 %	-
Nonverbaalinen korostuu äidinkielellä	-	1/6 %

Korostetusti ovat esillä laadulliset ominaisuudet; varsinkin Suomen kielen opiskelijat ovat vakuuttuneita äidinkielisen viestinnän paremmuudesta. Se on "maailman kaunein kieli", eikä millään muulla kielellä voi samalla tavalla leikkiä kuin äidinkielellä. Myös Isoherranen (1995: 60) on havainnut Elämää kielen kanssa -aineistosta, että äidinkieleen suhtautuminen saattaa olla hyvinkin emotionaalista.

Huomiota kiinnitetään myös sanotun ymmärrettävyyteen: vieraskielisen sanoman perillemenon takaamiseksi vaaditaan enemmän suunnittelua. Vastaamatta jää kysymys, onko esim. huomautus viestintätilanteiden epäluontevuudesta suora viesti opettajille: tehtävät eivät pohjaa autenttiseen materiaaliin eivätkä ole aitojen viestintätarpeiden suuntaisia tai vähäinen puheen harjoittelu ei anna riittävää itseluottamusta.

Yksittäisinä mielipiteinä tuodaan lisäksi esille seuraavia seikkoja: Äidinkielellä tuotetaan haluttu muoto, vieras kieli on aina kompromissi. Pyrkimys korrektiuteen vieraalla kielellä on tyypillistä, kirjoittaminen on tuskaa. Jännitys haittaa vieraskielistä kommunikointia, kun taas spontaanius on luonteenomaista viestinnälle äidinkielellä. Tunteiden ilmaisu samoin kuin kohteliaisuussääntöjen noudattaminen on helpompaa suomeksi.

Dufva et al. (1996: 70) toteavat, ettei heidän tutkimuksensa koehenkilöillä ollut paljoa sanottavaa äidinkielellä puhumisesta, joskin heidän kysymyksenasettelunsa oli toinen. Näiden kertomasta ilmeni, että äidinkielen prosessointia on vaikea lähestyä. Tässä kyselyssä äidinkielen prosessoinnin kuvaaminen ei näytä tuottavan hankaluuksia. Silti ylipäänsä aika harva – neljä (19 %) suomen opiskelijaa ja kuusi (37,5 %) vieraiden kielten opiskelijaa luokittaa itsensä tietoiseksi kielenkäyttäjäksi. Tietoisuuden ilmentymänä

vastaajat pitävät ennen kaikkea sitä, että kiinnitetään huomiota virheisiin – omiin ja toisten.

Kielestä kiinnostuneet ovat yleensä uteliaita äidinkielen ja vieraan kielen kielioppien välisestä suhteesta. Tätä uteliaisuutta pitäisi kehittää: spontaanisuutta pitäisi ohjata näyttämällä, miten suhdetta voisi lähestyä esim. erojen ja yhtäläisyyksien erilaisia ulottuvuuksia pohdiskellen. Nimenomaan kielenopetuksen taustaedellytystä, jonkinasteista samuutta, ei välttämättä muisteta mainita, vaikka transferin merkitys myönnetäänkin. Vasta havaittu yhtäläisyys äidin- ja vieraan kielen välillä synnyttää mahdollisuuden sijoittaa äidinkielelle tyypillinen elementti vieraaseen kieleen. Siirto saattaa johtaa virheellisen tulokseen, mutta samankaltaisuus voi monesti helpottaa kokonaisuuden hahmottamista – positiivisen transferin ulottuvuudet unohdetaan liian usein. (Ringbom 1987: 58–61; James 1996: 144.)

6 OPETTAJILLE HAASTETTA

Oppijan autonomisuuden kannattajat korostavat, että kielen rakenteiden hahmottaminen esim. analogioiden kautta, kielen käyttötilanteiden kirjon tarkkailu, kulttuurienvälisen viestinnän saloihin perehtyminen, ylipäänsä kielen monipuolinen ja tietoinen havainnointi ovat omiaan kehittämään kielitaitoa ja -tajua ja luomaan kokemuksellisen suhteen opittavaan ainekseen. Siten tietoisen oppijan kasvattaminen lienee jokaisen, niin äidin- kuin vieraankin kielen, opettajan tavoite.

Tehty kysely paljastaa vasta opintojaan aloittelevien tietoisuuden tasosta joitakin yleisiä suuntauksia. Kiinnostavalla tavalla – odotustenvastaisestikin – korostuvat seuraavat asiat:

1) **rakenteelliset seikat:** kielitieto on kielioppi- ja rakennekeskeistä, toisaalta variaatiosta ollaan kiinnostuneita (yleispuhekieli, kirjakieli, murteet, slangi);
2) **yksilön ilmaisua korostavat seikat:** varsinkin suomen kielen opiskelijoiden mielestä on keskeistä omien ajatusten ilmaus, mainintojen perusteella jopa tärkeämpää kuin kommunikointi;
3) **kansalliset arvot:** vieraita kieliä pidetään tarpeellisena välineenä kansanvälisyydessä, mutta pienten kielten eloonjäämisen tärkeyttä korostetaan.

Erot suomen ja vieraiden kielten opiskelijoiden välillä eivät ole kovinkaan ilmeisiä. Vieraiden kielten opiskelijat eivät väheksy kansallista identiteettiä sen enempää kuin suomen opiskelijat. Vieraiden kielten opiskelijat eivät myöskään ole erityisen suuntautuneita kielenkäyttöön ja sen mahdollisiin ongelmiin. Esittämäni oletukset eivät siten juuri toteudu. Kuitenkin on muistettava vastaajien vähäisyys, eikä tuloksia voida yleistää.

Aineiston kerääminen pelkästään kysymyslomakkeen avulla osoittautuu joiltakin osin metodisesti puutteelliseksi ratkaisuksi. Monesti vastaukset

ovat hyvin lyhyitä ja toteavia, eivätkä opiskelijat perustele kantaansa läheskään aina. Siten esim. haastattelemalla olisi mitä todennäköisimmin saatavissa tarkennuksia yksityiskohtiin. Siitä huolimatta tulokset antavat tarpeellista informaatiota niin äidinkielen kuin vieraan kielen opettajallekin.

Kyselyn perusteella on nähtävissä, että opiskelijoilla on varsin yksityiskohtaisia näkemyksiä äidinkielestä ja vieraasta kielestä, niillä kommunikoinnista sekä niiden välisestä vuorovaikutuksesta. James (1996: 138) korostaakin, ettei äidin- tai vieraan kielen opettajan tehtävän pitäisikään olla pelkästään valmiin tiedon jako, vaan hän työstää ja jalostaa sekä selventää sitä tietoa ja niitä intuitioita, joita oppijoilla on jo entuudestaan. Vaikka äidinkielen ja vieraan kielen opetuksessa ja opettamisessa on paljon yhteisiä piirteitä, ei ole todisteita siitä, että opettajat hyödyntäisivät kielten samankaltaisuuksia kovinkaan systemaattisella tavalla. Yhtenä syynä tähän saattaa olla se, että äidinkielen opetuksessa huomio kohdistetaan melko varhaisesta vaiheesta lähtien teksteihin kokonaisuuksina, kun taas vieraan kielen alkeisopetuksen lähtökohtana ovat usein lauseet ja sitäkin pienemmät yksiköt, esim. äänteet. Kuitenkin kehittämällä yleistä tietoisuutta kielestä olisi kenties mahdollista täyttää sitä tyhjää tilaa, joka jää äidin- ja vieraan kielen välille.

Kieltenväliset etäisyydet tuntuvat joissakin konteksteissa suurilta, joissakin taas pieniltä. Isoherrasenkin (1996: 61) tekemissä haastatteluissa tuli esille näkemys siitä, että suomea ei pidetty tietyssä kontekstissa – esim. rockmusiikista keskusteltaessa – tarkoituksenmukaisena ilmaisun välineenä: äidinkielen ei katsottu kykenevän kuvastamaan kohdekielistä kulttuuria. Voidaankin kysyä, välittäisivätkö käännökset *cowboy* → *lehmipoika* tai *pop corn* → *paukkumaissi* mitään alkuperäisestä merkityksestä. Tällaisten kulttuurisidonnaisuuksien ymmärtämisessä kaksikielisten tai pitkälle edenneiden oppijoiden havainnot tarjoavat arvokasta apua.

Odlin (1996: 176) huomauttaa, että vaikka lingvistit ja kieltenopettajat ovat kirjoittaneet vertailevia kuvauksia vuosisatoja, vasta 20 viime vuoden aikana havainnoinnin ja tiedostamisen huomioonottoa on pidetty relevanttina kontrastiivisessa analyysissa. Jos ajattelemme tietoisuuden lisäämistä vieraan kielen opetuksen näkökulmasta, on tärkeä muistaa, että paitsi erillistä metakognitiivista tietoa äidinkielestä ja vieraasta kielestä tarvitaan tietoa myös kahden kielen välisistä suhteista. Äidinkielisten mallien siirtyminen ei ole automaattista, ja olisikin selvitettävä, miten transfer olisi positiivisesti hyödynnettävissä ja miten interferenssin vaikutus minimoitavissa. Nythän kyselyynkin vastanneista kolmannes korostaa haittavaikutuksia – positiivisesta transferista ei juuri rakenne- yms. tasolla ole puhetta, vaikka äidinkielen tärkeys apuvälineenä oivalletaankin.

Jos oppijoista[3] tuntuu, että tiettyjen asioiden oppiminen on helpompaa kuin joidenkin muiden, voitaisiin tätä tietoa hyödyntää ja kehittää hyödyllisiä pedagogisia menettelytapoja, jotka auttavat aluksi oppijaa tiedostamaan helpoimmin havaittavat kieltenväliset kontrastit. Vasta tämän jälkeen olisi mahdollista kiinnittää erityishuomiota vaikeampiin kontrasteihin. Myöskään kulttuurista ulottuvuutta ei saisi unohtaa tietoisuuden määrää lisättäessä, sillä usein kielenulkoiset muuttujat, esim. luokan jakama "pakkoruotsi"-asenne, saattavat säädellä suhtautumista kieleen luoden turhia esteitä oppimiselle. (Ks. myös Odlin 1996: 176–177.)

Käytännön tasolla on ratkaistava, lähteäkö tutusta eli korostaako lähtö- ja kohdekielen samankaltaisuutta vai priorisoidako vastakohtaisuus. Jos ensimmäiseksi osoitetaan yhtäläisyydet, annetaanko oppijalle väärä käsitys samuudesta? Virheellisen käsityksen syntymisen ehkäisee kuitenkin se, että jo nopeakin kieltenvälinen vertailu osoittaa, että kahden kielen yhtäläisyys saattaa olla melko vähäistä – varsinkin jos oppijan äidinkieli on suomi. Toisaalta huomion kiinnittäminen perusluonteisiin kontrasteihin jo varhaisessa vaiheessa lisännee motivaatiota ja luonee älyllisiä haasteita. Luonteva tapa lähestyä sinänsä uutta piirrettä on sen selittäminen tutun avulla: suomen sijajärjestelmän hallitsevalle englannin genetiivin *-s* on vain omistuksen osoittamisen uudenlainen toteuma. Tärkeintä on, että vertailu on yksi luokkahuoneen jokapäiväisistä toiminnoista, ei pelkästään opettajan merkintä virheellisestä ratkaisusta. (Käsitteen **virhe** määriteltävyydestä ks. Dufva et al. 1996: 83–84.)

Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden kieli- ja kulttuuritietoisuutta voisi kasvattaa; heidät olisi hyvä saada pohtimaan kielen tarjoamia erilaisia mahdollisuuksia niin äidin- kuin vieraskielisessä viestinnässä. Ihanne olisi, että tietoisella oppijalla olisi hallussaan kulttuurienvälisen kommunikaation repertoaari. Tietoisen ihmisen toivoisi mukautuvan uusiin tilanteisiin ja monentyyppisiin ihmisiin vaivattomasti. Hyvällä itsetuntemuksella ja vahvalla identiteetillä varustetulla oppijalla on edellytykset pitää arvossa oman kulttuuriaan ja sen arvoja kieltämättä muiden arvojen ja ratkaisujen mielekkyyttä.

Kirjallisuus

Dufva, H. & M. Lähteenmäki & S. Isoherranen 1996. *Elämää kielen kanssa. Arkikäsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta.* Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Hakulinen, A. 1993. Mitä ihminen äidinkielestään tietää? *Virke* 1, 10–14.

---

[3] Maallikkotiedon tärkeyttä ja käyttökelpoisuutta ovat korostaneet myös Kalaja 1995: 68 ja Dufva et al. 1996: 82.

Isoherranen, S. 1995. Kieli ja minä: Kielen merkitys yksilölle. Teoksessa P. Muikku-Werner & K. Julkunen (toim.) *Kielten väliset kontaktit*. AFinLAn vuosikirja 1995. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja no. 53, 55–64.

James, C. 1996. A cross-linguistic approach to language awareness. *Language Awareness*. 5 (3 & 4), 138–148.

James, C. & P. Garrett (toim.) 1991. *Language awareness in the classroom*. London: Longman.

Kalaja, P. 1994. Vieraiden kielten oppijoiden käsitykset kielenoppimisesta: Vaihtoehtoista määrittelyä ja tutkimusta. *FINLANCE* 14, 50–66.

Kalaja, P. 1995. Vieraiden kielten oppijoiden metakognitiivinen tieto, mitä se oikeastaan on? Teoksessa P. Muikku-Werner & K. Julkunen (toim.) *Kielten väliset kontaktit*. AFinLAn vuosikirja 1995. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja no. 53, 65–75.

Kirstinä, L. 1997. Suomalaisen kulttuurin ydintä. *Virke* 3/97, 4–5.

Lehtonen, J. 1997. *'Mera än ord' - nordiska språk och kulturer i den europeiska dialogen*. Painossa. Nordiska Ministerrådet.

Lähteenmäki, M. 1995. Arkikäsitykset ja kielenteoriat. Teoksessa P. Muikku-Werner & K. Julkunen (toim.) *Kielten väliset kontaktit*. AFinLAn vuosikirja 1995. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja no. 53, 91–100.

Nuolijärvi, P. 1997. Suunvuoro. *Virittäjä* 2/1997, 169.

Odlin, T. 1996. On the recognition of transfer errors. *Language Awareness*. 5 (3 & 4), 166 –178.

Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rutherford, W.E. & M. Sharwood Smith 1985. Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics* 6 (3). 274–283.

Tunmer, W.E. & M.E. Byhill 1984. Metalinguistic awareness and bilingualism. Teoksessa W.E. Tunmer, C Pratt & M.L. Herriman (toim.) *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer Verlag.

Wenden, A. 1987. Metacognition: An expanded view of the cognitive abilities of L2 learners. *Language Learning* 37, 573–597.

Widdowson, H.G. 1992. Language study and language learning. Teoksessa A. van Essen & E.I. Burkart (toim.) *Homage to W.R. Lee: Essays in English as a foreign language*. Dordrecht: Foris, 103–111.

Wiik, Kalevi 1996. Kuinka Suomen kansa syntyi? Teoksessa P. Alkio et al. (toim.) *Väestöliiton Väestöntutkimuksen 50-vuotisjuhlaseminaarin esitelmät*. Helsinki: Väestöliitto, 21–30.

Wiik, Kalevi 1997. On the Baltic Sea phonetic area. Teoksessa I. Lehiste & J. Ross (toim.) *Estonian Prosody*. Papers from a symposium. Institute of Estonian Language, 235–250.

Luukka, M-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 235–246.

SÄHKÖISEN RAHAN KUVAUS SANOMALEHDISSÄ

Tuula Nurminen

This article discusses the language related to electric money in the Finnish media. The approach is linguistic and the theoretical framework is critical discourse analysis. The samples used in the analysis are from financial newspaper articles. The purpose is to compare the terminology used for traditional money with that used for electric money. This study introduces 15 different names used for electric money. These names are good examples of intertextuality, they contain the elements of two domains: the financial world and the dataworld. This is typical of the language of these media excamples as a whole. The terminology of abstract electric money is very concrete: there are still coins whirling around in the net, and people still have electric purses in which to save the money. This study shows, however, that there are some differences between the metaphorical frames of traditional money and electric money.

Keywords: electric money, metaphor, intertextuality

1 JOHDANTO

Sähköinen raha on monelle jollain lailla tuttu käsite. Erilaisia pankki- ja maksukortteja on ollut käytössä jo reilut kymmenen vuotta. Verkoissa liikkuva sähköraha sen sijaan kuulostaa vieraammalta. Sille ei vielä ole olemassa edes virallista määritelmää. Sitä voitaisiin luonnehtia elektronisesti tallennetuksi ostovoimaksi (Koponen & Pauli 1997). Sanomalehdistössä ei ole kovin systemaattisesti sähköisestä rahasta kirjoiteltu: yksittäisiä juttuja on ollut harvakseltaan – vain jotkin suuremmat lehdet ovat julkaisseet aiheesta teemasivuja. Niinpä siitä käytettyä kieltäkään ei vielä ole paljoa ehditty tutkia. Tämä artikkelini on pieni lingvistinen analyysi siihen terminologiaan, jota sanomalehdistö sähköisestä rahasta käyttää. Se kartoittaa lisäksi hiukan muutakin rahan kehykseen liittyvää sanastoa, joka ankkuroi tulevaisuuden sähköisen rahan tämän hetken maailmaan.

Analysoin sähköisestä rahasta käytettyä kieltä käyttämällä pääasiassa kahta lehtiartikkelia. Toinen on Helsingin Sanomien taloussivuilta: **Sähkörahan takominen rajataan luottolaitoksille** (HS 1.9.1996) ja toinen Satakunnan Kansan **Verkkorahalla jo tuhansia käyttäjiä** (SK 18.6.1996). Lähden oletuksesta, että *raha* uuteen käyttö- ja tekstiympäristöönsä siirrettynä kuljettaa

mukanaan siihen liitettyjä merkityksiä ja assosiaatioita (ks Barthes 1994). Sen vuoksi otan vertailuun esimerkkejä myös Suomen markkaa käsittelevästä kahdesta muusta lehtiartikkelista: **Suomen markan viimeinen villi ja vapaa joulu** (HS 24.12.1995) ja **Kenen kanssa markkasi seurustelee** (HS 13.7.1997).

Teoreettis-metodisena apparaattina artikkelissani käytän kriittistä diskurssianalyysia. Se on Hallidayn kehittämän systeemis-funktionaalisen kieliopin sisällä syntynyt tutkimussuunta, johon on vaikuttanut saussurelaisen semiotiikan ajatus, että merkki saa merkityksensä eroista toisiin merkkeihin. Kriittisen diskurssianalyysin mukaan kieli on ideologian ja kulttuurin muovaama. Toisaalta kieli on kulttuurin ja ajatustapojen ylläpitäjä ja uudistaja. Tämä on mahdollista, koska kieli ei ole staattinen systeemi vaan muodostuu useista rinnakkaisista, sisäkkäisistä ja kilpailevista systeemeistä, jotka ovat tulkinnallisesti avoimia. Nämä muodostavat merkityspotentiaalin, jota kielenkäyttäjä eri tilanteissa hyödyntää eri tavoin. Kielelliset valinnat eri systeemien välillä paljastavat yhteisössä vallalla olevia suuntauksia. Koska kieli muokkaa ja rakentaa sosiaalista todellisuutta, se on myös väline, jota tutkimalla voidaan tutkita maailmaa. (Halliday 1978, Fairclough 1992: 1–30, Karvonen 1995a: 39–41, ks. myös Jokinen, Juhila & Suominen 1993.)

Etenen artikkelissani siten, että ensin määrittelen, mitä sähköinen raha on ja mitä eri nimiä siitä käytetään, samoin luon katsauksen siitä käytettyihin adjektiiveihin ja verbeihin. Toiseksi poimin esimerkkiteksteistä metaforia, joilla kuvataan sähköistä rahaa ja vertailen, mitkä ovat samoja ja mitkä poikkeavat perinteisestä rahasta käytetyistä metaforista. Kolmanneksi paneudun tekstien erilaisia diskursseja yhteen liittävään intertekstuaalisuuteen, jotta voidaan nähdä, miten kielellä liitetään yhteen eri käsitteistyksen aloja, tässä tapauksessa rahatalouden, tietotekniikan ja virallisten instituutioiden diskursseja. Pohdin lisäksi, miten paljon *rahan* 'replica' (= eri 'olomuodot') saa vaihdella, että sitä vielä nimitetään rahaksi.

2 ORAVANNAHASTA VERKKOIHIN

Raha on häilyvä käsite arkikielessä. Joskus sillä viitataan tuloihin ja omaisuuteen, toisinaan se taas tulkitaan ahtaasti vain seteleiksi ja kolikoiksi. Raha ja rahatalous voidaan määritellä rahan tehtävien avulla. Rahatalous on järjestelmä, jossa tiettyä varallisuuden muotoa käytetään sekä yleisenä maksuvälineenä että arvon mittana (Pekkarinen & Sutela 1988). Tällainen mittaväline voi olla vaikkapa metallilevy, jonka tekee rahaksi se, että ryhmä ihmisiä *kohtelee* tätä levyä rahana, siitä *puhutaan* rahana, sitä *käytetään* rahana ja ryhmä *sanktioi, rohkaisee* ja *vahvistaa* tätä puhetta ja tätä käyttöä (Kusch 1996: 33). Nykyajan raha ei välttämättä ole kolikoita tai seteleitä, se voi olla erilaisiin raha- ja maksukortteihin ladattua elektronista ostovoimaa. Riippumatta rahan olomuodosta se on ennen kaikkea sosiaalinen instituutio, joka tarvitsee

rajat, jotta siitä ylipäänsä voitaisiin puhua ja sitä voitaisiin kvantifioida (Lakoff & Johnson 1980: 3–13). Ne rajat luodaan kielellä. Maksuvälineelle on sovittu merkiksi sana *raha*. Merkin merkitys ei ole ehdoton ja lukkoon lyöty vaan saattaa muuttua kulttuurin arvojen vaihdellessa (Fiske 1992: 61–69). Myös konkreettiset asiat muuttuvat ja vaikuttavat mielikuviin.

Rahan historiassa ensimmäinen suuri mullistus oli siirtyminen kolikoiden käyttöön aiemman maksuvälineen, kuivaa eläimen nahkaa merkinneen *rahan* (germ. *skraha) sijaan (NS). Vaikka maksuväline vaihtui, säilyi siitä käytetty termi. Toinen suuri murros oli siirtyminen pois kultakannasta, seteleihin, joiden arvon säilyminen edellytti niiden lukumäärän valvontaa. Sanana *raha* säilyi läpi tämänkin murroksen. Suomen rahayksiköstä käytetty sana *markka* perustuu skandinaviseen lainaan **mark*, joka alkuaan on ollut painomitan nimitys. *Mark* on tarkoittanut myös 'merkkiä', ja tässä yhteydessä se on saattanut viitata niihin merkkeihin ja leimoihin, joita viranomaiset ovat lyöneet maksuvälineinä käytettyihin metallikappaleisiin. (NS.)

Jälleen kerran on raha mullistusten kourissa. Nyt käynnissä olevaa siirtymistä konkreettisesta rahasta sähköiseen voitaisiin kielitieteellisesti luonnehtia *raha*-termin referentin laajentumiseksi. Internetin keinotodellisuudessa seikkaileva ihminen maksaa palvelunsa ja ostoksensa abstraktilla sähkörahalla, joka on tietoverkossa eteneviä sykäyksiä. Ilmiötä kutsutaan edelleen *rahaksi*, vaikka *raha*-sana on täysin arbitraarinen ja motivoimaton merkki, symboli, joka nykyihmiselle tuo mieleen kolikon tai setelin, mikseipä maksukortinkin. Tulevaisuuden ihminen vieraantuu niistä yhtä lailla kuin kolikon käyttäjä aikoinaan oravannahasta. Jos *raha* nahkaa tarkoittavana oli ensimmäisen asteen ja kolikkoa tarkoittavana toisen asteen merkki, voitaisiin sitä sähkörahan nimenä pitää kolmannen asteen merkkinä.

Suurimmat erot sähköisen ja toisaalta kaikkien muiden edeltävien rahojen välillä koskevat lainsäädäntöä, instrumenttien ulkoasua ja konkreettisuutta. Jos "oikea raha" (konkreettinen markka) on käsitetty ostovoiman symboliksi, jonka kuvailu vaatii monia metaforia, tarvitsee astetta abstraktimpi sähköraha vielä enemmän selittävää kieltä, koska se ei ole konkreettista, vaan sykkii verkoissa näkymättömänä tai välähtää esiin hiirellä näpäytettävinä ikoneina. Roland Barthes (1994: 202–204) selvittelee myyttejä koskevassa tutkimuksessaan toiminnan kielen ja sitä kuvaavan metakielen suhdetta. Mielestäni tätä teoriaa voidaan hyvin soveltaa myös rahatalouteen. Aiempi vaihtotalous oli toiminnan kieltä: tavara vaihdettiin toiseen ilman mitään välittävää symbolia. Mitä enemmän vaihdon väline irtautui konkreettisesta käyttöyhteydestään, sitä enemmän se sai symbolin tunnuspiirteitä, ja siitä käytetystä kielestä tuli selittävää metakieltä. Tällainen metakieli on symbolista ja se muovaa jatkuvasti rahan kuvaa säilömällä siitä käytetyt vanhat ilmaisut ja tuomalla ne uusiin yhteyksiin. Kieli valloittaa maailmaa ottamalla haltuun uusia käsitteitä joko nimeämällä ne aivan uusin termein tai siirtämällä vanhat termit uuteen käyttöön, aluksi metaforina,

jotka vähitellen vakiintuvat käyttöönsä uudessa ympäristössä. Kieli ikään kuin "lainaa" käsitteitä muista yhteyksistä.

3 RAHAA LUONNEHTIVAA TERMISTÖÄ

Tässä luvussa tarkastelen, miten rahaa nimitetään, millaisia määritteitä se saa, miten se toimii ja mitä sille tapahtuu.

3.1 Sähkörahan monet nimet

Rahasta käytetty terminologia on rikasta. Rakkaalla lapsella on monta nimeä, sanotaan. Ja rahahan on rakas – myös sähköisenä. Syyksi häilyvään terminologiaan kuitenkin löytyy toinen selitys: suomenkielinen nimistö ei vielä ole vakiintunut. Kielen vakiintumattomuus heijastelee koko rahaa koskevan lainsäädännön tilaa, joka Suomessakin – maailman ehkä verkottuneimmassa maassa – on vielä lapsenkengissään. Suomen rahamaailma on tällä hetkellä muuttumassa kahdella tavalla. Kansallisesta valuutasta siirrytään yhteiseen eurovaluuttaan vuosituhannen vaihteessa. Jos tämä ei toteutuisikaan, on uhkana konkreettisen rahan katoaminen: sen jo alkanut siirtyminen sähköisiin verkkoihin, mitä itse asiassa oudoksutaan vieläkin enemmän. Sähköraha on pelottava siksi, että se on käsitteenä laajempi kuin konkreettinen raha. Se on myös näkymätöntä valuuttaa, jonka käsittelemiseen edellyttää uusien viestintävälineiden ymmärtämistä ja niiden käyttötaitoa sekä uutta medialukutaitoa. Käsitteellisen, abstraktin ajattelun kyky ja siihen perustuva päätöksenteko ovat keskeisiä valmiuksia, joita tekniikka-avusteiset palvelut käyttäjilleen asettavat. (Pantzar 1996.) Terminologian täytyisi olla selkeää, että se tukisi tätä käyttöä.

Vaikka *raha* terminä edelleen on sopiva yläkäsite myös sähkörahalle, kukkii muun käsitteistön jäsentymättömyys termistön kirjavuutena, jonka kattavuus ei ulotu rahan kaikkiin toimintoihin ja olomuotoihin. Sähkörahasta puhutaan näissä kahdessa analysoitavassa artikkelissa neljällätoista eri nimellä. Substantiivien tarkoitteet eivät ole täysin synonyymisiä, joten termit limittyvät keskenään ja päällekkäisyyttä esiintyy. Olen luetteloinut esimerkkiaineistostani *digi-/digitaalinen, sähkö-/sähköinen, bitti-* ja *verkko*-alkuiset rahaa tarkoittavat yhdyssanat tai sanaliitot, joita on yhteensä yksitoista eri versiota. Sen lisäksi on muita internetissä käytettävän maksuvälineen nimityksiä: *ecash/ecash-raha, uusi raha* kontrastinaan *"oikea raha"*. Jälkiosina esiintyvät *raha, käteinen, kolikko* ja *maksuväline*, joiden esiintymät olen merkinnyt rinnakkaiselle sarakkeelle ryhmäkohtaisesti.

digitaaliraha	raha
digitaalinen raha	
digitaalinen kolikko kolikko	
digitaalinen käteinen	käteinen
digitaalinen maksuväline	maksuväline
sähköraha	raha
sähköinen raha	
sähkökäteinen	käteinen
bittiraha	raha
bittikolikko	kolikko
verkkoraha	raha
ecash	
ecash-raha	raha
uusi raha	raha
oikea raha	

Kahdessa lyhyehkössä lehtiartikkelissa esiintyy peräti 15 erilaista versiota tarkoittamaan käsitettä raha (jos mukaan lasketaan myös "oikea raha"). Virallista normistoa termeille ei maassamme vielä ole.

3.2 Adjektiivit

Rahaa luonnehditaan monenlaisilla adjektiiveilla. Tässä esiintyvä vastakohtapari *uusi raha – oikea raha* (1) on epäsymmetrinen sikäli, että sen sisältämistä adjektiiveista *uusi* on relatiivinen, *oikea* taas asenteellinen (Hakulinen & Karlsson 1988: 79, ks. myös Hakanen 1973: 21). *Oikeaan* liittyy vahvoja positiivisia implikaatioita, varsinkin jos se kontrastoidaan vastakohtaansa *väärään*. Vastakohdaksi voitaisiin ajatella myös *leikkirahaa*, koska kyseessä on keinotodellisuus, joka monelle esittäytyy pelien epätodellisena maailmana. *Oikea* on turvallista, *uutta* sitä vastoin vierastetaan, viittaahan se outoon ja tuntemattomaan, joskaan ei välttämättä negatiiviseen – ainakaan silloin, kun vastakohdaksi asetetaan *vanha*.

(1) Kun asiakas muuttaa *"oikeaa rahaa"* bittirahaksi, hänen pitää olla varma siitä, että rahan saa haluttaessa takaisin. (HS 1.9.1996)
(2) *Uuden rahan* liikkeellelaskijan tulee olla vakavarainen ja luotettava. (HS 1.9.1996)

Uusi saatetaan kokea toisaalta uhkaavana, toisaalta jopa kiehtovana ja mahdollisuuksia avaavana. Se tuo mieleen varsinaisen vastakohtansa *vanhan* tai *entisen*, jolloin aikadimensio korostuu: entiseen ei enää ole paluuta, nyt kun käytössä on tämä uusi. Ajan peruuttamattomuutta tosin lievennetään

jättämällä takaportti auki: varmistetaan, että rahan saa haluttaessa takaisin (1).

3.3 Verbit

Suomen markasta käytetyt predikaattiverbit ovat pääsääntöisesti tilanmuutosverbejä, usein passiivijohdoksia ja automatiiveja, joiden toiminta kohdistuu subjektiin itseensä (Koivisto 1992: 91). Markka esittäytyy näiden verbien valossa tilanmuutoksen patienttina – toisin kuin esimerkiksi Suomen Pankki, joka saa agentiivisen toimijan roolin kausatiivisten verbiensä ansiosta (vrt. Hakulinen & Karlsson 1988: 101–104, 232). Usein markka myös on objektina tilanteissa, joita Suomen pankki ohjailee. Tyypillistä tekstille on, että toimijoita ovat instituutiot, eivät henkilöt. (Ks. Karvonen 1995b.)

(3) *Markka on vahvistunut*, koska rahakaupasta eläneet ovat *luottaneet markkaan*. (HS 24.12.1995)
(4) *Markka devalvoitiin* syksyllä 1991 eli vuosi enne kellutuspäätöstä. (HS 24. 12.1995)
(5) *Suomen pankki on pystynyt ohjailemaan* markan arvoa, muun muassa *liikuttelemal la* korkoja ja *ostamalla ja myymällä markkoja*. (HS 24.12.1995)

Roolit näyttävät vastaavanlaisilta myös sähkörahaa koskevissa jutuissa. Agentiivisiksi säätelijöiksi esitetään luottolaitoksia, kun taas raha saa passiivisen patientin roolin. Konkreettisen rahan tavoin myös verkkoraha on usein toiminnan kohde tai väline: massa joka *lasketaan liikkeelle, taotaan* ja jota *ladataan*. Digitaaliset kolikot *liikkuvat* ja *kiertävät* verkoissa, rahoja *kelluu* ja *pyörii* ecash-järjestelmässä, niitä *painetaan* ja *sulatetaan*.

(6) Helsingiuksen mukaan tällä hetkellä ecash järjestelmässä *kelluu* "muutamia satoja tuhansia markkoja". (HS 1.9.1996)
(7) Jokainen "bittikolikko" *"painetaan"*, käytetään ja *"sulatetaan"* yhden ainoan kerran. (HS 1.9.1996)

Sähköistä rahaa on mahdollista jopa väärentää:

(8) Jos verkkoraha kiertäisi, rahan *väärentäminen* helpottuisi ja kontrollista tulisi mahdotonta. (HS 1.9.96)

4 RAHA METAFORANA JA RAHAN METAFORAT

Käytän analyysissani lingvistisenä työkaluna Lakoffin ja Johnsonin (1980) kognitiivista metaforateoriaa. Sen mukaan kielen rakenne perustuu metaforisuuteen. Metaforalla tarkoitetaan asian/käsitteen ymmärtämistä toisen asian/ käsitteen kautta. Lakoff ja Johnson esittävät, että metafora on ihmisen

ainoa keino ymmärtää abstrakteja käsitteitä. Metaforisuus on yksi analogian muoto. Sen keskeinen kriteeri on, että se yhdistää kahta eri käsitteistyksen alaa, jolloin ilmiöiden välille muodostuu rakenteellinen samankaltaisuus. (Lakoff & Johnson 1980: 5.)

Sähköinen raha ja "oikea raha" eivät ole aivan sama asia, vaikka niillä on paljon yhteistä. Semantiikassa selitettäisiin, että merkki on laajentunut siten, että se poimii enemmän erilaisia referenttejä. Mutta myös Lakoffin metaforateoriaan pohjaava selitys on mahdollinen, mikäli raha sähköverkossa ymmärretään lähdealueelta kohdealueelle siirretyksi käsitteeksi. Konkreettisen rahan käyttöympäristöstä, lähdealueelta tuotava termi *raha* (kolikko tai seteli ynnä siihen liittyvät mielikuvat) on **kuva** (vehicle), jota käytetään merkitsemään kohdealueen käsitettä, **kuvattavaa** (tenor). Termin siirto on mahdollinen silloin, kun kahden käsitteen merkityskentät lankeavat osin päällekkäin. Jos ihmistä esimerkiksi sanotaan ketuksi, se ei tarkoita, että hänellä olisi kaikki ketun ominaisuudet, esimerkiksi neljä jalkaa, vaan että hän on ovela. Yhteisenä alueena, **groundina** on oveluus, rahasta puhuttaessa taas rahan funktio. (Lakoff & Turner 1989, ks. myös Richards 1950: 96, Fiske 1992: 122.)

Kennedyn (ks. Marks 1996) perseptuaalisen metaforan määritelmän mukaan metafora täyttää puuttuvan aukon/sanan lauseessa. Niinpä konkreettisesta rahasta käytettyä termiä *raha* voitaisiin pitää sähköisen rahan metaforana, jos oletetaan, että uudella rahalla ei ole termiä. Vaikka lähde- ja kohdealueen termien tarkoitteilla on paljon yhteistä, vastaavuus ei ole täydellinen: esimerkkiteksti väittää sähkörahan Suomessa olevan "*Suomen markkoja*", toisaalta se kuitenkin valistaa, että "*digitaalirahaa hankitaan markoilla*". Tekstinäkökulmasta täytyy muistaa, että teksti tekee tulkinnan; sana vaatii aina kontekstinsa, josta käsin määräytyy sen merkitys.

Suomen markkaa kuvataan monin metaforin. Olen poiminut joitakin HS:n teksteistä **Suomen markan villi ja vapaa joulu** (HS 24.12.1995) sekä **Kenen kanssa markkasi seurustelee?** (HS 13.7.1997). Esimerkissä (9) markka on personoitu kertomalla sen viettävän villiä ja vapaata elämää ja väittämällä sen menoa hurvattomaksi. Markka vertautuu nuoreen mieheen tai nuoreen naiseen. Esimerkeissä (10) ja (11) on tunnistettavissa perhemetafora. Rahan sijoittajat rinnastetaan vanhempiin, joiden suhde markkaan on kuin murrosikäiseen lapseen: toisaalta huolehditaan kotiintuloajoista ja seurustelukumppaneista, toisaalta ollaan valmiita laittamaan nuori maailmalle.

(9) Suomen markka on *viettänyt villiä ja vapaata elämää* nyt hiukan päälle kolme vuotta. *Hurvaton meno* alkoi syksyllä 1992. (HS 24.12.1995.)
(10) Eettinen sijoittaja on kuin huolehtivainen äiti. Hän haluaa tietää, missä hänen markkansa on, keitä *tapailee* ja *milloin tulee kotiin*. (HS 13.9.1997)
(11) Markat *maailmalle ja kokemuksia* (tuottoa) *keräämään*! (HS 13.7.1997)

Personoinnin avulla markkaan on liitetty uusia ominaisuuksia siirtämällä sen yhteyteen verbejä ja adjektiiveja muista täysin erilaisista yhteyksistä tässä tapauksessa ihmisen toimintaympäristöstä (vrt. Jackendoff & Aaron 1991). Mielikuvaa perheestä syventää lisäksi vertaus *sijoittaja on kuin huolehtivainen äiti* (9). Sähköisestä rahasta sen sijaan saatetaan käyttää pelimetaforaa.

(12) Verkkorahaa vierastetaan vielä siksi, etteivät *pelisäännöt* ole vakiintuneet eikä Suomen lainsäädäntö tunne Internetin sähkörahaa. (SK 18.6.1996)

Sähköisestä rahasta käytettyjen metaforien lähdealue näyttää viittaavan ensisijaisesti 'perinteiseen rahaan'. Vaikka verkoissa kulkevan ostovoiman tiedetään olevan sarja näkymättömiä sähköisiä sykäyksiä, nimitetään laskennallisia yksiköitä edelleen *rahaksi, käteiseksi* ja *kolikoiksi* (13) ja (14), joiden kerrotaan pyörivän verkoissa. Niitä myös metaforisesti *painetaan, sulatetaan, taotaan* ja *lasketaan liikkeelle* (14) ja (15) ja (16) aivan kuten 'oikeita' metallikolikoitakin.

(13) Uutta sähkö*rahaa* on kahdentyyppistä. Suurelle yleisölle tarkoitettua kortille ladattavaa *"sähkökäteistä"* ja internetissä käytettävää verkko*rahaa*, - -.
(14) Jokainen "bitti*kolikko*" "*painetaan*", käytetään ja "*sulatetaan*" yhden ainoankerran. (HS 1.9.1996)
(15) Sähkörahan *takominen* rajataan luottolaitoksille (HS 1.9.1996)
(16) Verkkorahaliikenne alkoi Suomessa jo viime keväänä, kun verkkoyhteyksiä tarjoava Eunet *laski liikkeelle* ecashin, pieniin verkko-ostoksiin tarkoitetun maksuvälineen.

Perinteisen rahan tavoin myös sähköistä rahaa säilytetään metaforisesti kukkarossa tai lompakossa.

(17) Halutessaan palvelun tai tavaran, ostaja napsauttaa rahan hiirellä tietokone*lompakostaan* myyjän ecash-tilille. (SK 18.6.1996)
(18) *Kukkarona* on oma Windows-ohjelma, jonka ohjaus tapahtuu hiirellä. (SK 18.6.1996)

5 INTERTEKSTUAALISUUTTA TERMINOLOGIAN TASOLLA

Käsittelen tässä luvussa tekstien intertekstuaalisuutta. Kriittisen diskurssianalyysin mukaisesti intertekstuaalinen analyysi on "silta 'tekstin' ja 'diskurssikäytännön' välillä". Foucault erottaa kolme erilaista intertekstuaalisen analyysin aspektia: diskurssin representaatio, diskurssityyppien genret sekä tekstissä esiintyvät diskurssit. Uutisdiskurssissa esimerkiksi huomiota herättävä piirre on tapa, miten puheen ja kirjoituksen representaatioiden äänet punoutuvat yhdeksi kokonaisuudeksi, jonka osat on pantu järjestyk-

seen siten, että niille voidaan muodostaa tietty tulkinta. Intertekstuaalisten kategorioiden luokittelu tapahtuu eri tasoilla. Kategoriat voivat olla tunnistettavissa hyvinkin pienten tekstuaalisten vihjeiden perusteella. Tällainen vihje voi olla vaikka yksityinen sana. Tekstuaaliset piirteet ovat usein monitulkintaisia: eri tulkitsijoiden käsitykset siitä, mihin genreen esimerkiksi tietty sana kuuluu, saattavat vaihdella. Genreistä tai muista kategorioista ei ole valmiita malleja, ei myöskään automaattista menetelmää, jonka avulla määriteltäisiin, mitkä genret toimivat missäkin tekstissä. (Foucault 1996: 100-103.)

Koska analyysini on terminologiaan keskittyvä, rajoitun tässä lähinnä selvittelemään, miten tekstissä limittyvät eri käsitekentät leksikaalisella tasolla (ks. Fairclough 1992). Analysoitavissa teksteissä näyttää yhdistyvän kolme eri diskurssia: talous-, tietokone- sekä institutionaalinen diskurssi. Ne toimivat hieman eri tasoilla: kaksi ensimmäistä liittyy lähemmin toisiinsa kuin kolmas, institutionaalinen diskurssi. Perinteisestä rahasta käytetty terminologia ankkuroi tulevan digitaalisen verkkorahan tämän päivän tietokonemaailmaan. Auktoriteettia sille antavat viranomaiset, joiden mielipiteet representoituvat tekstissä lausetasolla. Näin *rahan* paikka suhteessa ympäristöönsä, käyttäjiinsä ja lainsäädäntöön määrittyy myös tekstin maailmassa.

Käsittelen aluksi talous- ja tietokonediskursseja, koska ne liittyvät toisiinsa erittäin kiinteästi, mikä näkyy jopa yhdyssanoina. Sähkörahan korostetaan olevan tuttuja ja turvallisia *markkoja* (entäpä EMUun liityttyä?), joita metaforisesti säilytetään *kukkarossa* tai *tietokonelompakossa*. Myös molempien rahamuotojen käyttö on samankaltaista aina rahapelejä myöten:

(19) Jos ei muu, niin ainakin *uhkapeli* houkuttelee uusia käyttäjiä. (HS 1.9.1996)

Tuttu termistö luo turvallisuutta. Raha ja siihen liittyvä kehys on tuttua, tuntemattomampaa sen sijaan on "digitaalisesti kodittomille" tietokoneisiin liittyvä maailma termistöineen. Kielen tehtävänä on sovittaa yhteen nämä erilaiset käsitteistyksen alat. Monesti yhteen sovittaminen toteutuu käyttämällä yhdyssanoja, joissa toinen puoli viittaa rahaan, toinen tietotekniikkaan. Tietokoneisiin viittaavat termit olen esimerkeissä lihavoinut, rahaan viittaavat kursivoinut. Teksteissä esiintyy seuraavanlaisia yhdyssanoja:

sähkö*rahaliikenne*
verkko*rahaliikenne*
verkko-*kaupankäynti*
verkko-*ostokset*
verkko*liike*
verkko*rahajärjestelmä*
verkko*rahapankki*
tietokone*lompakko*
ecash-**palvelintietokone**

236

Yhdyssanojen lisäksi lähes jokainen lause sisältää termejä kummastakin käsitepiiristä:

(20) Halutessaan *palvelun* tai *tavaran, ostaja* **napsauttaa** *rahan* **hiirellä tietokone***lompakostaan* ja *myyjä* saa *rahansa pankkina* toimivan **ecash-palvelintietokoneen** välityksellä omaan *lompakkoonsa*. (SK 18.6.1996)
(21) **Internetin World Wide Web-sivuilla** toimivalla **e***cash-rahalla* voi *maksaa* **verkon** kautta *ostettavia palveluja* ja *tavaroita*. (SK 18.6.1996)
(22) Jokainen "**bitti***kolikko*" "*painetaan*", käytetään ja "*sulatetaan*" yhden ainoan kerran. (HS 1.9.1996)
(23) **Sähkö***rahan takominen* rajataan *luottolaitoksille* (HS 1.9.1996)

Lihavoinnit ja kursivoinnit esimerkeissä visualisoivat havainnollisesti kielen intertekstuaalisuutta. Jos kaikki muutkin eri yhteyksiin viittaavat sanat merkittäisiin kukin eri tavoin, näkyisi teksti tilkkutäkkinä, joka on "pantu kokoon lainausten mosaiikista; jokainen teksti on jonkin toisen absorbtio ja muunnelma", kuten Julia Kristeva (1978) asian kauniisti ilmaisee.

Kolmas, institutionaalinen diskurssi representoidaan analysoitavissa teksteissä auktoriteettien lausuntoina. Niissä korostuvat viralliset termit:

(23) *Työryhmän puheenjohtaja* **Seppo Kiviniemi** sanoo, että kanta myötäilee ainakin Euroopan *rahapoliittisen instituutin (EMI) suosituksia* ja *EU:n komission valvontaryhmien kaavailuja*. (HS 1.9.96)
(24) *Eunet Finland Oy:n toimitusjohtaja* **Johan Helsingius** sanoo digitaalisen rahan käyttäjiä olevan jo tuhansia. (SK 18.6.1996)

Toimittajan käyttämä talous- ja tietokonediskurssi kietoutuvat toisiinsa tiiviisti – autoritäärinen diskurssi sen sijaan erottuu näistä selkeästi, koska nimettyjen henkilöiden epäsuorat lausumat ilmaistaan joko omina lauseinaan: - -*Kiviniemi sanoo, että* - - (23) tai lauseenvastikkeina: - - *Helsingius sanoo digitaalisen rahan käyttäjiä olevan* - - (24). Limittymistä ei tapahdu terminologisella tasolla, esimerkiksi yhdyssanoina.

Rinnakkaisten diskurssien ohella tekstin terminologiassa näkyy myös ajallinen ulottuvuus. Kieli sekä heijastaa että luo nykytodellisuutta unohtamatta menneisyyttäkään. Se säilyttää paljon vanhaa, usein tosin merkitykseltään muuttunutta termistöä. Meille monet sanat tuovat mieleen eri asioita kuin esi-isillemme, esimerkiksi juuri *raha* – eikä ajassa tarvitse mennä kovinkaan kauas. Miten vaikkapa vain viisikymmentä vuotta sitten olisi ymmärretty lause: *ostaja napsauttaa rahan hiirellä tietokonelompakostaan myyjän ecash-tilille*? (15). Tuhat vuotta sitten sen viesti olisi ollut vielä käsittämättömämpi, jos ajattelee esimerkiksi *hiiri* ja *raha* sanojen alkuperäistä kirjaimellista merkitystä tai tietoteknisiä termejä, joilla ei silloin ollut referenttiä lainkaan.

Vaikka taloustekstejä pidetään varsinkin terminologiansa johdosta erityisen helposti tunnistettavina (Nuolijärvi 1995: 249–250), on finanssimaa-

ilman sanasto velkaa monelle muulle alalle. Kolikoiden *painaminen* ja *sulattaminen* esimerkiksi ovat metalliteollisuudesta tuttuja toimintoja, *takominen* taas viittaa varhempaan käsityöläisyhteiskuntaan, sepän askareisiin.

6 PÄÄTELMIÄ

Mitä siis voitaisiin päätellä median käyttämästä rahakielestä? Näissä artikkeleissa sähköraha esitellään tulevaisuuden turvallisena valuuttana. Tutuin termein vakuutellaan, ettei mitään muutosta itse asiassa olekaan tapahtumassa: markka on Suomen markka verkossakin. Pientä eroa voi havaita markan ja sähkörahan mielikuvamaailmassa. Suomen markasta käytettiin turvallista perhemetaforaa, jossa markka oli murrosikäinen nuori ja sen käyttäjinä olivat vanhemmat. Sähkörahan taustalta löytyy seikkailullisempi pelimetafora. Rahan käyttäjät ovat pelaajia, joiden pelinappuloina ovat markoilla ostettavat bittikolikot ja palkkioina tavarat, palvelut ja viihde.

Markan toiminta on verkkaista: se *viettää joulua*, ja *tapailee* muita. Sähköinen raha taas liikkuu nopeasti: kolikot *napsautetaan* hiirellä lompakkoon tai tilille. Vaikka metaforiset kehykset ovatkin hiukan erilaiset, uutta terminologiaa sähkörahasta käytetty kieli ei viljele – se pikemminkin yrittää motivoida entisen rahan käsitteistön, joka on siirretty uuteen toimintaympäristöön. Huomioni on, että rahan tunnistettavuus ei riipu referentin muodosta, oleellista tuntuisi olevan sen funktio. Kieli ankkuroi oudon, kansalaisten vielä vierastaman valuutan tutuin termein tuttuihin kehyksiin, entisen rahan maailmaan, joka on konkreettisuudessaan turvallinen. Tutut termit auttavat abstraktien ilmiöiden hahmottamista visualisoimalla ne. Käsitteille annetaan nimi ja muoto sekä luodaan niille ympäristö. Vaikka raha muuttaa muotoaan, näyttäisi siltä että lehdistön kielenkäyttö tukee käsitystä sen muuttumattomuudesta: sähkörahasta puhutaan lähes samoin termein kuin perinteisestäkin rahasta.

Kirjallisuus

Barthes, R. 1994. *Mytologioita*. Helsinki.

Fiske, J. 1992. *Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen*. Vastapaino, Tampere.

Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.

Fairclough, N. 1995. *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.

Hakanen, A. 1973. *Adjektiivien vastakohtasuhteet suomen kielessä*. SKST 311. Turku: SKS.

Hakulinen, A. & F. Karlsson 1988. *Nykysuomen lauseoppia*. Helsinki: SKS.

Jackendoff, R. & D. Aaron 1989. Review article. G. Lakoff & M. Turner. *Language 67*. 320–338.

Jokinen A., K. Juhila & E. Suominen 1993: *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapai no.

Karvonen, P. 1995a. Oppikirjateksti toimintana. Helsinki: SKS.

233

-------- 1995b: Missä on taloustekstin ihminen? Teoksessa J. Kalliokoski (toim.), *Teksti ja ideologia. Kieli 9.* Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 151–167.
Koivisto, V. 1992: Metafora verbijohdosten käyttö- ja muutosvoimana. Teoksessa L. Harvilahti, Kalliokoski, U. Nikanne & T. Onikki (toim.), *Metafora. Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin.* Helsinki: SKS, 91–104.
Koponen, R. & R. Pauli 1997. Kohti aineetonta rahaa. *Markka ja talous* 1/1997.
Kristeva, J. 1978: *Semeiotiké. Recherches pour une sémanalyse (Extraits).* Seuil: Paris.
Kusch, M. 1996. Kehitysapua kolmannelle maailmalle eli kuinka argumentit ovat olemassa? Teoksessa I.A. Kieseppä, S. Pihlström & P. Raatikainen (toim.), *Tieto, totuus ja todellisuus.* Gaudeamus, Helsinki.
Lakoff, G. & M. Johnson 1980. *Metaphors we live by.* Chicago: Chicago University Press.
Lakoff, G. & M. TURNER 1989. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor.* Chicago: Chicago University Press.
Marks, L.E. 1996. On perceptual metaphors. *Metaphor and symbolic activity. A quarterly journal 11. (1),* 39–66.
Nuolijärvi, P. 1994. Markkinointimixistä valuuttafactoringiin. Taloussanaston kehitysten denssejä. Teoksessa P. Nuolijärvi & P-L. Tiittula (toim.), *Talous ja kieli I.* Helsingin Kauppakorkeakoulun kuvalaitos. Helsinki, 247–257.
NS = Nykysuomen sanakirja, osa 6, Etymologinen sanakirja. K. Häkkinen (toim.), 1990: Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.
Pantzar, M. 1996: Kuinka teknologia kesytetään. Kulutuksen tieteestä kulutuksen taiteeseen. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia. Helsinki: Hanki ja jää.
Pekkarinen, J. & P. Sutela 1981: *Kansantaloustiede I.* Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
Richards, I.A. 1950. *The philosophy of rhetorics.* 2nd printing. New York.

Aineisto

Helsingin Sanomat 24.12.1995
Helsingin Sanomat 01.09.1996
Helsingin Sanomat 13.07.1997
Satakunnan Kansa 18.06.1996

239

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 247–261.

ADVANCED FOREIGN LANGUAGE LEARNERS IN ACTION: A LOOK AT TWO SPEAKING TASKS

Päivi Pietilä
University of Turku

This paper deals with the speaking proficiency of advanced foreign language learners. The focus is on performance in two different tasks: oral presentations and group discussions. Success in giving an oral presentation in front of an audience is assessed with the help of evaluations, which are then measured against various linguistic phenomena occurring in the presentations. The students' participation in the group discussions following the oral presentations is analysed both quantitatively and qualitatively. Finally, an attempt is made to see how well success in one task predicts success in the other task, in other words, whether active and dominant participants in a group discussion turn out to be good presenters. It is hoped that a close examination of student performance will eventually help us in planning advanced courses in sociopragmatic skills.

Keywords: oral proficiency, advanced learners

1 BACKGROUND

Speaking has traditionally occupied a minor role in foreign language instruction in Finland. Especially in the upper secondary school, with students aged 16 to 18, speaking has largely been neglected in language classes. The reason for this is that the matriculation examination that the students take at the end of upper secondary school has not included a test in speaking, and practically everything in language classes has been geared towards the matriculation examination. In other words, only those aspects of language proficiency that are tested in the final examination have been practised: grammar, reading comprehension, listening comprehension, writing – but not speaking. However, a change is under way: a speaking test is now going to be introduced into the final examination, and this will inevitably have a washback effect on teaching: speaking will be included in classroom activities as well. To some extent, this is already happening.

This article will describe a study in which the oral proficiency of advanced learners of English (many of them future language teachers) was analysed on the basis of two different speaking tasks: **oral presentations** and **group discussions**. The practical purpose of the study was to collect material

for course development in the English departments, bearing in mind the new challenges that foreign language teaching in Finnish schools is facing because of the increased importance of speaking skills.

The data for the research described here were gathered during a course called Oral Presentation, which was offered to second-year students in the English Department of the University of Turku. The course served two purposes at once: pedagogical and research purposes. The idea was to find out how well our second-year students speak English in different tasks: how they manage to give an oral presentation in front of an audience and what happens when they are engaged in a group discussion. It might be the case that somebody does very well in talking about a given topic to an audience, but the same person might feel rather uncomfortable in a group discussion. It goes without saying that the two tasks are rather different, as they represent two different functions of language use. Although both belong to the domain of spoken language, the function of oral presentations is essentially **transactional**. Group discussions are clearly **interactional** in nature and thus reflect the primary function of spoken language more strongly. According to Brown et al. (1984: 9), native speakers of English do not necessarily acquire both types of language use (transactional and interactional) with the same facility. It seems that the ability to chat is, indeed, an integral part of an individual's social skills, and teaching the interactional use of language would, therefore, not be necessary. The transactional function of spoken language, on the other hand, is something that even many native speakers would need help with (Brown et al. 1984: 15–16).

As far as speaking in a foreign language is concerned, it is possible that the ability to participate in interactional tasks develops to a great extent from the learner's native language experience, i.e. with the help of positive transfer. However, a large part of communicative behaviour has to be learned, either from exposure to the target language in a naturalistic environment or through explicit teaching. There are sociopragmatic differences between cultures, which the learner should be aware of, to avoid negative transfer. As Thomas (1983) has pointed out, the violation of pragmatic principles may sometimes be more disturbing than poor command of foreign language grammar or lexis; hence the term **pragmatic failure.** Whereas grammatical errors are usually considered to be natural and quite forgivable, pragmatic failure reflects badly on the learner as a person and can be the reason for national stereotypes (Thomas 1983: 96–97).

It is undoubtedly the case that a foreign language learner needs training in both types of spoken language use, transactional and interactional. For a discussion about the effects of explicit teaching of pragmatic skills, see House 1984, 1996.

2 SUBJECTS – UNIVERSITY STUDENTS OF ENGLISH

The subjects in this study were second-year students of English at the university. They had all had English for about ten years at school, and they had all passed a fairly hard entrance test before starting their English studies at the university, so they were all very competent, advanced English speakers. Their grammatical competence was pretty much alike; they had a similar kind of grammar-oriented school career behind them. However, it was to be expected that there would be differences in sociolinguistic and pragmatic competence – differences between individual students and differences between the two tasks.

There were 14 students in the class (13 female and 1 male student), but due to technical difficulties with the videotaping, only 12 oral presentations (11 by female students and one by a male student) were included in the analysis. The group discussions were recorded more successfully, with all 14 students included.

3 DATA COLLECTION: ORAL PRESENTATIONS & GROUP DISCUSSIONS

Each student gave a ten-minute presentation on a topic of his/her own choosing. The topics varied considerably; some talked about their own experiences (e.g. working or studying abroad), while others had chosen more formal themes, such as Australian Aborigines, body language, or the Canadian government. During the presentation, everybody else, i.e. the members of the audience, evaluated the presentation using a form which had been specially devised for this purpose. The form showed seven main criteria (and their various sub-categories) which should be taken into consideration when preparing, delivering and evaluating presentations. These criteria included **Contact with the audience**, **Organization and Structure**, **Content**, **Delivery**, **Visual aids**, **Communicativeness**, and **Language**, and they were suggested by the students themselves in a general discussion about oral presentations at the very beginning of the course. The evaluators were asked to rate these criteria using a scale from 'a lot to be desired' to 'superbly done' (0 to 4) and to give extra comments in their own words.

After each presentation, there were discussions in groups of three or four, with the presenter also participating in the discussion in his/her own group. The group discussions lasted about 4–5 minutes, and they were followed by a general class discussion, a viewing of a video extract of the presentation in question, and comments by the presenter and the members of the audience. All this took about 30 minutes, after which there was another oral presentation followed by the same kind of evaluation, discus-

sion, and analysis. All in all, there were three presentations delivered and evaluated during one class meeting. For research purposes, the presentations were videotaped and later transcribed and analysed; the group discussions were audiotaped, transcribed and analysed.

As far as the oral presentations were concerned, the evaluation forms were an important source of information. They could be compared with the results of a linguistic analysis of the presentations, and some conclusions could then be drawn about the impact of these various features on the way the presentations were received by the audience. And this again, it was hoped, would lead to some practical implications for future courses on oral presentations.

4 ANALYSIS OF THE DATA

The linguistic analysis of the oral presentations included a study of the **orality – literacy dimension**, i.e. various features that are typical either of the spoken or the written mode. These include **noun phrase complexity, sentence complexity, lexical density,** and **lexical variation.** The transcripts of the oral presentations were also analysed from another perspective, i.e. from the point of view of **discourse organization** (the use of various structural markers e.g. to introduce or to conclude sub-topics). In spite of the primarily transactional function of oral presentations, interactional aspects are also very important in a speech addressed to an audience. It is the responsibility of the speaker to make his/her presentation accessible by taking the audience into consideration in various ways. For a discussion about interactive features in presentations, see Thompson 1997.

The evaluations described in Chapter 3 served as a point of reference against which the results of the linguistic analysis were compared.

As far as the group discussions were concerned, they were also analysed in various ways, both qualitatively and quantitatively. It was assumed that the amount of participation is an indication of the student's relative ease with the task. In other words, it was assumed that those students who felt comfortable with discussing a topic in English also manifested the highest interactive competence. Of course, the sheer amount of participation alone is not enough to determine how competent a student is. Someone who only gives brief feedback signals (*yeah, uh-huh...*) has a great number of turns, but his/her overall contribution to the discussion is rather limited. So one has to combine quantity and quality to see how much a student actually contributes to the discussion.

The group discussions were a kind of a by-product of the course, because the focus was on the oral presentations. Conversational behaviour, turn-taking, interrupting, starting, closing conversations, holding the floor,

etc. were not discussed at all. So this was really authentic data: conversational behaviour as the students manifested it, without being trained at all. It was to be expected that the students drew from two main sources in their English conversations. First of all, they transferred part of their conversational practices from their native-language competence, and secondly, they used whatever skills they had acquired more or less subconsciously when interacting with English-speaking and other people. It has been suggested that foreign language learners do not always make efficient use of their communicative knowledge which is based on L1 experience, because they think that native-language procedures are not culturally suitable in the foreign language (Kasper 1989). Of course, sometimes first-language conversational features do not work in a foreign or second language context, and explicit teaching of turn-taking, topic nomination, openings, closings, and conversational gambits would probably be in order.

In this study, the amount of speech produced by each student in the group discussions was calculated in three ways:

1 - by counting the total number of words uttered by each student
2 - by counting the percentage of turns produced by each student
3 - by counting the average turn length for each student

In addition to this purely quantitative approach, a more qualitative measure was also applied by looking at what kinds of contributions each student provided. It is, of course, possible to produce a fair amount of language without actually saying very much, so this kind of closer scrutiny of the contents of each student's speech was considered necessary. Leo van Lier (1988) has developed a method for calculating a participation index for each of the participants in an interaction (applicable to classroom discourse and also to group discussions). He bases his analysis on turn-taking behaviour, which, according to him, is indicative of the degree of the learner's initiative (van Lier 1988: 122–123). The analysis of the present study also focused on student initiative, but it consisted of distinguishing five types of contributions (or turns): **initiations** (student introduced a new idea), **replies** (student answered a question addressed either to him/her personally or to the group), **echoes** (student agreed with another speaker; these may have included repetitions of another speaker's words, rephrasing another speaker's utterance, or other signals of agreement), **elaborations** (student reacted to another speaker's words by adding something, by giving a personal view, etc.), and **disagreements** (student disagreed with the previous speaker). This way, it was possible to say which students were actively responsible for the contents and the development of the conversation and which of them adopted a more passive role.

The question which follows from this design is how the amount and quality of participation in the group discussions relate to success in giving an oral presentation.

5 RESULTS

5.1 Oral presentations

Evaluations by the students and those by the teacher are discussed together, although it turned out that the students were generally slightly more lenient in their judgments than the teacher. On the whole, all presenters received rather good ratings from all evaluators, the total average of all grades given by the students and the teacher being 3.57 and 3.20, respectively, while the maximum grade was 4. The **Content** criterion was given the highest marks (3.73 on an average), which means that the presenters were able to convince their audience that they were experts in their topics. **Communicativeness** (3.07) and **Visual aids** (3.46) received the lowest marks from all evaluators. It is evident that these are aspects of public speaking which would have to be discussed more thoroughly on future courses of this kind.

As far as the individual students were concerned, they were all allotted rather good grades, the best average grade being 3.92 and the least good 3.14. Comparisons between the 'success' of the presentations and the various linguistic features were based on these evaluation averages (see Table 1.)

As far as the **linguistic analysis** is concerned, the oral presentations revealed quite a few interesting trends; there were also quite a few differences between individual speakers. On the whole, there is no clear pattern to show that typically literal features would be more characteristic of either good or bad presentations. They occurred in the best presentations and also in the poorest ones. Instead, it seemed that literacy features (including complex noun phrases, i.e. noun phrases with pre- and/or postmodifications, complex sentence structures, i.e. sentences with subordinate clauses, high lexical density, and high lexical variation) reflected different things in the speech of the best presenters compared with the less good ones. In the speech of the best presenters (i.e. those judged to be the best on the basis of the evaluations) they appeared to reflect ease, competence and experience, whereas in the poorer presentations, they were probably the result of the fact that the speaker had relied heavily on his or her written text.

Noun phrase complexity (i.e. noun phrases with premodifiers or postmodifiers, or with both) is generally a more frequent characteristic of written language than spoken language. Complex noun phrases are particularly common in scientific and technical texts because they are so concise; they contain plenty of information in a compact form. They are generally

less common in speech. On an average, the oral presentations of the present study fell between prose fiction and serious talk and writing in native English, as far as the number of complex NPs was concerned (Quirk et al. 1985: 1351). About 70 % of all NPs in the present data were simple and about 30 % complex. But it is important to remember that there was much variation between the students. The average percentage of complex noun phrases was 30, but between individual students the percentage varied from 13 to 52. The student with the greatest amount of complex noun phrases was evaluated as an average presenter, on the whole. The best presenter had about the average amount of noun phrase complexity, i.e. 30 %. The student who had the largest number of complex noun phrases also had a fair amount of multiple modification (premodifiers and postmodifiers in the same NP).

As far as **sentence complexity**, or the amount of subordination, is concerned, there, again, tends to be a difference between written and spoken language. Written language tends to have more subordinate clauses than speech. In the present data, the amount of complex sentences (or T-units) was around 25 %. What was surprising was that sentence complexity did not seem to characterize those presentations in which the speaker used her written text and simply read it aloud. Instead, those who spoke freely, without even looking at their notes, were the ones who had very long sentence structures with a great number of subordinate clauses (about 40–45 %). It seems that sentence complexity was here an indication of a general ease and competence to use the language, and perhaps also an indication of creativity which was going on while the speaker was delivering her presentation.

Lexical density (the proportion of content words in the total number of words) tends to be higher in written language than in speech. This is also related to the amount of advance preparation (Ure 1971). So here we had two elements at work: the amount of preparation and the reliance on (or independence of) the written version of the paper, i.e. whether the speaker was reading or speaking freely. The role of feedback is also important in determining the degree of lexical density. Interactive situations tend to generate speech with lower lexical density. Ure's (1971) findings have shown that in different speech situations, lexical density varies from about 24 % to over 40 %. The highest lexical density (around 40 %) was found e.g. in an extract from a lecture. In oral presentations, there is usually very little verbal feedback, so their lexical density figures can be expected to be fairly high.

In the present data, the percentage of lexical density of the oral presentations varied from 45 % to 59 %, while the average was about 50 %. These figures seem rather high compared with Ure's studies, but the result is not surprising, given the fact that these were prepared talks and many students relied on their written texts quite considerably.

Lexical variation (the type – token ratio of content words) indicates the amount of repetition in a text, or richness of vocabulary. To avoid the difficulty of differing text lengths (as the type – token ratio is dependent on the length of the text), special formulae have been developed to calculate this ratio. The formula used here was a modified version of the so-called Guiraud's index, i.e. the total number of content word types was divided by the square root of twice the number of content word tokens (see e.g. Håkansson 1987).

Lexical variation tends to be higher in writing than in speech. In this study, those students who read their paper had higher lexical density and higher lexical variation than those who spoke freely. Those who spoke freely had more repetition in their speech. Also their topics were more relaxed and personal and required less specialized vocabulary.

Table 1 summarizes the orality/literacy features found in the oral presentations. The students are listed from the best down to the least good (based on the evaluations). Those presentations with an above-average value for each of the four literacy features are marked with an X. The NP complexity value here stands for multiple modification (pre- and postmodification in the same NP).

TABLE 1. Literacy features in the oral presentations.

Student	NP complexity (multiple mod.)	Sentence complexity	Lexical density	Lexical variation
I	X	X		X
VIII		X		
IX			X	
V		X	X	X
VI				X
VII	X		X	X
XI				
X		X		
III		X		
IV	X		X	X
XII	X		X	
II				

As pointed out earlier, there was no clear pattern to show that features typically connected with written texts would be more characteristic of either good or bad presentations. In the case of the best presentations, they seemed to reflect ease, competence, and experience, whereas in the poorer presentations, they appeared to be the result of reliance on the written text. Student I, who was evaluated as the best presenter and who spoke without reading, produced quite a few sentences with several subordinate clauses, such as

> *Now before we go any deeper into the subject of body language – I would like to say a couple of words on communication - because very often when we talk about communication the first thing that comes into your mind – or into my mind anyway – are the words.*

Student XI was the only one with no literacy features at all. She spoke without reading and used the simplest language. As Table 1 shows, she was evaluated as an average presenter among the students in this class.

An examination of the various **discourse features** occurring in the oral presentations showed that there were clear differences between the best and the least good speeches. The presentations that received the best evaluations generally contained more structural markers and other facilitating devices than the poorer ones. In other words, the best presentations tended to have a clear introduction, where the topic was put in context (e.g. by explaining why the topic was relevant or interesting), and also a clear conclusion (usually a summary). Moreover, they contained a large number of structural markers (*Now – to go deeper into cultural aspects..., So to conclude with..., etc.)* to indicate transitions from one sub-topic to the next. The video recordings also showed that those who got the best evaluations spoke rather freely, without reading.

5.2 Group discussions

5.2.1 Amount of participation

The students divided themselves into four groups of three or four at the beginning of the course. As mentioned earlier, the presenter took part in the discussion in his/her own group, thus getting immediate feedback from the others.

When considering the amount of student participation in the group discussions, each group had to be analysed separately. This was because every group was a unit in its own right, with its own dynamics, and the participation of each student depended, to a great extent, on the atmosphere of his/her particular group.

Each group seemed to have a student who clearly dominated the discussion, at least as far as the quantity of speech is concerned. In every group, one student produced more than half of all the words uttered in the conversations. These 'dominating' students also produced most of the turns in each group, and their turns were longer than those produced by the other students (Appendix 1).

5.2.2 Quality of participation

The nature of student participation was examined by dividing all turns into five categories and calculating how many of each of these turn types were produced by each student. The turn types are the following:

Initiations	(the student introduces a new idea, i.e. initiates a topic or topic change)
Replies	(the student answers a question)
Echoes	(the student agrees with another speaker)
Elaborations	(the student reacts to another speaker's words by adding some thing, by giving a personal view, etc.)
Disagreements	(the student disagrees with the previous speaker)

Examples of the above turn types can be seen in the following short extracts:

Extract I:
Student 1: *Well I – I really liked her English.* **(init.)**
Student 2: *Yeah me too.* **(echo)**
Student 3: *Yes – good English – very nice English.* **(echo)**
Student 1: *Very nice. It was a treat to listen.* **(echo)**
Student 4: *Hmmm – yeah it was – er – yeah really.* **(echo)**
Student 1: *It was a treat to listen.* **(echo)**
Student 4: *Pleasure to your ears.* **(echo)**
Student 1: *And– she seemed so confident and relaxed.* **(init.)**
Student 2: *Hmmm – very calm.* **(elab.)**
Student 1: *I think she – she would make a – er – perfect – tour mai– tour maid or what are those – tour hostess – in Toronto – – like –* **(elab.)**
Student 2: *Guides.* **(elab.)**
Student 4: *Yeah she really gave the impression that she knew what she was talking about.* **(init.)**

Extract II:
Student 1: *Well we're already being recorded. Everybody hear each other?* **(init.)**
Student 2: *Hmmmm. Yes.* **(reply)**
Student 3: *I think so too.* **(echo)**

Extract III:
Student 1: *... I spoke too fast.* **(init.)**
Student 2: *No you didn't.* **(disagr.)**

Disagreements were extremely rare in the data; there were only 10 instances of them (0.3 % of all turns).

It turned out that in three out of the four groups, it was the same student who was the most talkative and who also initiated most of the topics. The dominance of this one student in each group was rather clear; well over half of the topics were initiated by her (53 % in Group 1, 62 % in Group 2, 61 % in Group 3). In the fourth group, the student who produced the greatest number of words only initiated less than a third of the topics, and another student, who spoke much less, produced most of the initiations.

To get a more complete picture of each student's participation in the discussions, the figures for **initiations** and **elaborations** were combined (Appendix 2). It turned out that it was indeed the same student in each group who both spoke more than the others and contributed most to the actual contents of the conversations.

5.2.3 The two tasks compared

The purpose of this study was also to find out how the two tasks, oral presentations and group discussions, compare in terms of student performance, in other words, how each student performs in these two tasks. How does participation in group discussions relate to oral presentation skills? Are the dominant students also the best public speakers?

In Group 1, the dominant speaker was, indeed, a student who was evaluated very positively in the oral presentation evaluations. It was the best presenter of all, student number I. In her group, she was responsible for 53 % of initiations and for 42 % of initiations and elaborations counted together. However, in Group 2, the dominant student was student number II, who was evaluated as the poorest presenter.

In the other two groups, the dominant students were regarded as average public speakers. However, they were both very confident and relaxed speakers, who, according to their own reports, had had a lot of experience with talking in English. So their presentations were very free and relaxed and would probably have been graded higher, if they had chosen a slightly more formal approach.

All in all, it seems that active and resourceful participation in a group discussion does not necessarily mean that you do especially well in an oral presentation, and success in giving an oral presentation does not guarantee skillful and natural participation in a group discussion. Different tasks obviously require different things from learners. What is more, some of this fluctuation is probably due to personality and cultural differences. However, there is no doubt that awareness of various sociopragmatic rules and conventions pertaining to language use in various speech situations would benefit

foreign language learners, even in the case of advanced, highly competent ones as the students in the present study. The comparison between the two performances (success in the two tasks) in this study relied heavily on subjective evaluations. However, it seems that the results point to the same direction as those reported by Thompson (1997), i.e. it seems that when planning and conducting courses on oral presentation, it would be advisable to concentrate on the various organizational features of presentations, which would emphasize the interactional aspect of public speaking by taking the needs of the audience into consideration.

6 CONCLUSION

Speaking in a foreign language is a complex activity. In addition to grammatical and lexical skills, it involves knowledge of various sociolinguistic and pragmatic principles and practices. Moreover, each learner is equipped with a certain individual background; personality and cultural factors inevitably play a role in foreign language performance. The influence of the native language is often discernible, either as a helping factor or even as a possible source of misunderstandings.

The study described in this article addresses a number of questions concerning advanced foreign language competence, specifically oral proficiency as it is manifested in two different speaking tasks, oral presentations and group discussions. The main finding of the the study is the fact that success in one type of task does not necessarily predict success in another type of task. Increased awareness of various speaking conventions (pertaining to public speaking and conversational behaviour) together with increased opportunities to practise these modes of speaking would certainly be beneficial to advanced learners.

References

Brown, G., A. Anderson, R. Shillock & G. Yule 1984. *Teaching talk: Strategies for production and assessment*. Cambridge: CUP.

House, J. 1996. Developing pragmatic fluency in English as a foreign language. Routines and metapragmatic awareness. *SSLA* 18 (2), 225–252.

House, J. 1984. Some methodological problems and perspectives in contrastive Discourse Analysis. *Applied Linguistics* 5 (3), 245–254.

Håkansson, G. 1987. *Teacher Talk*. How teachers modify their speech when addressing learners of swedish as a second language. Lund: Lund University Press.

Kasper, G. 1989. Interactive procedures in interlanguage discourse. In W. Oleksy (ed.) *Contrastive pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 189–229.

Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.

Thomas, J. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4 (2), 91–112.
Thompson, S.E. 1997. *Presenting research: a study of interaction in academic monologue.* Unpublished PhD thesis. University of Liverpool.
Ure, J. 1971. Lexical density and register differentiation. In G.E. Perren & J.L.M. Trim (eds.) *Applications of linguistics.* Cambridge: CUP, 443–452.
van Lier, L. 1988. *The Classroom and the language learner.* London: Longman.

APPENDIX 1.

TABLE 2. Number of words and turns and turn length (in words) produced by students in Group 1.

Student	Words	Words %	Turns	Turns %	Turn length
I	3544	47.5 %	319	32.5 %	11.1
IV	563	7.5 %	190	19.2 %	3.0
V	1432	19.2 %	211	21.5 %	6.8
VII	1926	25.8 %	263	26.8 %	7.3
Total	7465	100 %	983	100 %	

TABLE 3. Number of words and turns and turn length (in words) produced by students in Group 2.

Student	Words	Words %	Turns	Turns %	Turn length
II	1538	42.7 %	206	37.0 %	7.5
VIII	674	18.7 %	129	23.2 %	5.2
XII	738	20.4 %	116	20.8 %	6.4
XIII	655	18.2 %	106	19.0 %	6.2
Total	3605	100 %	557	100 %	

TABLE 4. Number of words and turns and turn length (in words) produced by students in Group 3.

Student	Words	Words %	Turns	Turns %	Turn length
III	1887	30.1 %	284	35.1 %	6.6
VI	1002	16.0 %	205	25.4 %	4.9
XI	3382	53.9 %	319	39.5 %	10.6
Total	6271	100 %	808	100 %	

TABLE 5. Number of words and turns and turn length (in words) produced by students in Group 4.

Student	Words	Words %	Turns	Turns %	Turn length
IX	951	13.1 %	174	21.5 %	5.5 %
X	1899	26.1 %	303	37.4 %	6.3 %
XIV	4427	60.8 %	333	41.1 %	13.3 %
Total	7277	100 %	810	100 %	

APPENDIX 2.

TABLE 6. Number of Initiations and Elaborations produced by students in Group 1.

STUDENT	Initiations+Elaborations	Init+Elab %
I	203	42.2 %
IV	55	11.6 %
V	88	18.3 %
VII	134	27.9 %
Total	480	100 %

Table 7. Number of Initiations and Elaborations produced by students in Group 2.

Student	Initiations+Elaborations	Init+Elab %
II	111	38.0 %
VIII	64	21.9 %
XII	62	21.3 %
XIII	55	18.8 %
Total	292	100 %

TABLE 8. Number of Initiations and Elaborations produced by students in Group 3.

Student	Initiations+Elaborations	Init+Elab %
III	107	26.8 %
VI	54	13.4 %
XI	239	59.8 %
Total	400	100 %

TABLE 9. Number of Initiations and Elaborations produced by students in Group 4.

Student	Initiations+Elaborations	Init+Elab %
IX	70	12.6 %
X	157	28.2 %
XIV	329	59.2 %
Total	556	100 %

Luukka, M. R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 263–275.

"WHY WOULD YOU THINK HE´S AN ASSHOLE – OR NOT A NICE PERSON?" Luokkahuonediskurssin intentionaalisuudesta[1]

Olli-Pekka Salo
Jyväskylän yliopisto

In this paper I examine the ways in which intentions are formed in classroom interaction. The setting is an English lesson at a maritime institute the topic of which is the grounding of a freighter. The formation of intentions is seen as an interactional phenomenon. I have adopted a systemic approach on mental phenomena (see, e.g. Järvilehto 1994). In this approach psychological phenomena, including language use and intentionality, are seen as resulting from the interplay between man and his environment. In this paper I explore the emergence of intentions on the different levels of this interplay. These levels range from face-to-face interaction to the interaction between the individual and the social structure. Especially I shall emphasize the impact of institutionalism in teacher behaviour. The proposed frame of reference is illustrated by preliminary empirical findings.

Keywords: intentionality, interaction, institutionalism

1 JOHDANTO

Tässä artikkelissa käsittelen sitä, miten kielellistä toimintaa muovaavat intentiot ilmenevät luokkahuonediskurssissa. Artikkeli pohjautuu valmisteilla olevaan väitöskirjaan, jossa selvitän laajemmin intentionaalisuuden ja vuorovaikutuksen välistä suhdetta. Tässä yhteydessä tarkoitukseni on selvittää, miten opetustilanteen intentiot syntyvät. Aluksi tarkastelen yleisemmin intentionaalisuuden käsitettä, minkä jälkeen siirryn käsittelemään opetustilanteessa ilmeneviä intentioita. Erityisesti keskityn siihen, miten opetustilanteen institutionaalisuus heijastuu siinä syntyvissä intentioissa, sillä Klaus Foppan (1992) mukaan institutionaalisuus vaikuttaa merkittävästi vuorovaikutuksen rakenteeseen. Institutionaalisena kielenkäyttötilanteena luokkahuonediskurssia leimaa esimerkiksi opettajapuhe, jolle on tyypillistä mm. vuorovaikutuksen modifiointi toistoineen ja selvennyksineen (ks. esim.

---

[1] Haluaisin kiittää niitä kahta anonyymiä arvioijaa, joiden asialliset kommentit tämän artikkelin aikaisemmasta versiosta johtivat perusteelliseen uudelleen arviointiin ja tekstin uudelleen rakentamiseen.

Håkansson 1987, Long 1983). Viitekehyksen esittelemisen jälkeen valotan lopuksi luokkahuonediskurssin intentionaalisuutta konkreettisin esimerkein.

2 INTENTIONAALISUUS

Työni lähtökohtana on ajatus siitä, että ihminen toimii tavoitteellisesti eli intentionaalisesti (ks. esim. Järvilehto 1987), eikä kausaalisesti syy-seuraus - periaatteen mukaan. Tässä kontekstissa määrittelen intention tai laajemmin intentionaalisen toiminnan mielekkääksi, tulevaisuuteen suuntautuvaksi toiminnaksi. Tämä on varsin laaja määritelmä, sillä se kattaa niin tietoisesti suunnitellut toimintamallit (esim. tuntisuunnitelma) kuin spontaanisti vuorovaikutuksessa syntyneet intentiotkin (esim. tilannekomiikka).

Intentionaalinen toiminta on päämääräsuuntautunutta, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ihminen tietoisesti alinomaan suunnittelisi toimintaansa, vaan useimmiten ihminen toimii spontaanisti, tässä ja nyt. Intentionaalisuutta on usein pidetty toimintaa aiheuttavana ilmiönä (esim. Levelt 1989), jolloin tietty intentio ikään kuin sysäisi toiminnan käyntiin. Tällöin jää kuitenkin epäselväksi, miten tämä intentio on syntynyt. Filosofi George Wilson (1980: 189) huomauttaakin, ettei intentionaalinen toiminta ole vain sitä, että tietyn intention omaaminen aiheuttaisi toiminnan, vaan että kyseinen intentio ohjaa tai säätelee tätä toimintaa. Koska intentio ohjaa ja säätelee toimintaa, voidaan toimintaa tarkastelemalla selvittää myös toimintaa ohjaavat intentiot. Näin ollen luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta tarkastelemalla voidaan sanoa jotain oleellista myös sitä säätelevistä intentioista. Wilsonkaan ei toisaalta ota kantaa intentioiden alkuperään. Itse katsoisin, että intentionaalisuutta voidaan pitää vuorovaikutuksellisena ilmiönä. Toisin sanoen intentiot syntyvät vuorovaikutustilanteessa.

Omaksumani vuorovaikutuksellinen lähestymistapa intentiohin pohjautuu systeemiseen psykologiaan (ks. Järvilehto 1994), jossa psyykkisen toiminnan katsotaan olevan yksilön ja ympäristön muodostaman järjestelmän ominaisuus. Näin ollen myös intentionaalisuus sekä inhimillisessä vuorovaikutuksessa keskeisellä sijalla olevat puheen tuottaminen ja ymmärtäminen ovat yksilön ulkopuolelle ulottuvia toimintoja. Näin siksi, ettei ihminen elä, eikä voi elää absoluuttisessa tyhjyydessä, jossa olisi vain yksilö ilman maailmaa (ks. esim. Rauhala 1995). Psyykkinen toiminta ei voi siis syntyä yksilössä, vaan se syntyy yksilön ja ympäristön muodostamassa järjestelmässä, jonka osa yksilö on.

Järvilehdon (1994: 155) mukaan "tavoite [tai minun kielenkäytössäni intentio, OPS huom.] tarkoittaa sitä eliö-ympäristö -järjestelmän organisaatiota, joka on välttämätön tietyn toiminnan tuloksen tuottamiseksi". Intentio siis edellyttää aina sen toteutumisen mahdollisuuden. Näin ollen esim.

opettajalla ei voi olla intentiota saada opiskelijoita tuottamaan täysin virheetöntä englannin kieltä. Intentiot ovat siis kiinteästi sidoksissa niin yksilön kuin ympäristönkin tarjoamiin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. Tätä taustaa vasten myös intentioita tulisi tarkastella järjestelmän ominaisuutena.

3 INTENTIOT JA INSTITUTIONAALISUUS

Opetustilanteen institutionaalisuus tekee vuorovaikutuksesta aina jossain määrin asymmetristä[2]. Klaus Foppan (1992) mukaan tämä asymmetria paljastaa kulloisenkin instituution edustajan intentiot. Lääkäri, syyttäjä tai tässä tapauksessa opettaja ei ole ikään kuin institutionaalisen asemansa vuoksi velvoitettu ottamaan keskustelukumppanin puheenvuoroja huomioon sellaisenaan, vaan hänellä on oikeus jättää huomiotta varsinaisen asian käsittelyn kannalta mielestään epäolennaiset seikat. Opettaja on kuitenkin siinä mielessä vielä erityisemmässä asemassa, että hänellä on periaatteessa kaikki olennainen tieto hallussaan jo ennen asian käsittelyä. Hän haluaa siis saada oppilaat kertomaan sen, minkä jo itse tietää, kun taas esim. lääkärillä tai syyttäjällä ei välttämättä ole varmaa etukäteistietoa asiasta, vaan hän haluaa pikemminkin saada varmuuden omille oletuksilleen.

Yksi luokkahuonediskurssille tyypillisimpiä institutionaalisia piirteitä on ns. opettajapuhe. Opettajapuheessa on Rod Ellisin (1984) mukaan kyse opettajan kielen muodollisten piirteiden systemaattisesta yksinkertaistamisesta. Leo van Lierin (1996) mukaan opettajapuheelle tyypilliset piirteet voidaan jakaa kolmeen ryhmään: muotoon, sisältöön ja vuorovaikutukseen. Muotoon liittyvien piirteiden lähtökohtana on pyrkimys kielellisen viestin kompleksisuuden vähentämiseen. Syntaktisesti tämä tarkoittaisi esim. lyhyempiä lauseita ja enemmän rinnastusta kuin alistusta. Sanastollisesti opettajapuhetta leimaisi suppeahko sanavarasto, joka koostuisi taajimmin esiintyvistä sanoista, ja mahdollisesti uusien sanojen selittäminen äidinkieltäkin apuna käyttäen. Foneettisesti opettajapuhe olisi yleisesti ottaen hitaampaa kuin normaali puhe. Myös äänenkäyttö on normaalia voimakkaampaa. Sisällöllisesti opettajapuhetta leimaavat mm. ennalta määrätyt teemat Institutionaalisesti ajatellen opettajapuhe taas osoittaisi opettajan ja opiskelijoiden välistä valtasuhdetta (miten sanotaan oikein, kuka kulloinkin puhuu, jne.). Vuorovaikutuksen näkökulmasta opettajapuheeseen liittyisi runsaasti toistoa, ymmärtämisen tarkistusta ja selvennyksien pyytämistä.

Luokkahuoneen kielenkäytölle (sama koskenee useimpia institutionaalisia kielenkäyttötilanteita) on luonteenomaista myös keskusteluaiheen kehystäminen (ks. esim. Sinclair & Brazil 1982). Keskustelu ei näin ollen

---

[2] Voidaan tietysti kysyä, onko vuorovaikutus koskaan täysin symmetristä, sillä aina on löydettävissä tekijöitä, jotka asettavat keskustelijat eri lähtökuoppiin.

etene jouhevasti aiheesta toiseen, vaan opettaja kehystää aiheen käsittelyn selkeillä aloituksilla ja lopetuksilla. Englannin kielessä tällaisia kehysfraaseja ovat mm. right, O.K., good, well ja now (Sinclair & Brazil 1982). Nämä kehysfraasit ovat selvästi intentionaalisia, sillä vaatimattomasta ulkoasustaan huolimatta niihin latautuu varsin paljon merkitystä. Oppitunnin aloittavan right-sanan voi esimerkiksi sanoa merkitsevan seuraavaa: "no niin, kiinnittäkää huomio tänne päin, olette taas koulussa, oppitunti alkaa, te olette opiskelijoita ja minä olen opettaja, jolla on vastuu ja velvollisuus oppitunnin etenemisestä, joten eiköhän aloiteta".

Aineiston esittelemisen jälkeen annan esimerkkejä edellä mainituista institutionaalisista piirteistä ja esittelen myös muutaman vähemmän institutionaalisesti määrittyvän intention.

4 AINEISTO

Tarkastelemani luokkahuonediskurssi pohjautuu nauhoitettuun englannin kielen oppituntiin eräässä merenkulkualan oppilaitoksessa. Opettajana on opintojensa loppuvaiheessa oleva kolmekymppinen mies, joka on työskennellyt kyseisessä oppilaitoksessa vain muutaman kuukauden ennen tekemääni nauhoitusta. Opiskelijat ovat aikuisopiskelijoita, joiden pyrkimyksenä on suorittaa kapteenin tutkinto. Ikäjakauma on varsin laaja. Nuorimmat opiskelijoista ovat muutaman vuoden päälle kaksikymmentä, kun taas vanhimmat ovat jo täyttäneet viisikymmentä. Kurssin 16 opiskelijan joukossa on vain yksi nainen.

Tarkasteltavan oppitunnin aiheena on oppikirjan kappale, jossa käsitellään erään rahtilaivan karilleajoa. Oppitunnin aikana on tarkoitus keskustella karilleajon syistä sekä laajentaa aihepiiriin liittyvää sanastoa. Oppitunnin pituus on 35 minuuttia.

Aineistoon kuuluu nauhoitetun oppitunnin lisäksi opettajan haastattelu sekä opettajan kanssa käymäni lukuisat epämuodolliset keskustelut, joiden avulla olen pyrkinyt saamaan tukea vuorovaikutuksen pohjalta tekemilleni tulkinnoille. Esittämäni esimerkit painottuvat opettajan ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen, sillä väitöskirjassani tarkastelen intentionaalisuuden ilmenemistä yhden koehenkilön, tämän artikkelin opettajan, kautta. Näin ollen sivuutan opiskelijoiden keskinäiset keskustelut, joita tosin ei aineistossani juuri olekaan.

5 OPETTAJAN INSTITUTIONAALINEN ROOLI

Analysoimassani aineistossa koulun institutionaalisuus näkyy selkeästi luokkahuoneessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Opettajan puheenvuoroja leimaavat ilmausten väliset pitkät tauot (usein 3–5 sekuntia). Normaalissa vuorovaikutustilanteessa näin pitkiä taukoja ei juuri suvaita, vaan ne tulkitaan puhetilan vapaaksijättämiseksi, jolloin kenellä tahansa on tilaisuus puhua (ks. esim. Londen 1995). Opettaja yrittää edistää vuorovaikutusta esittämällä kysymyksiä, joihin opiskelijoiden on helppo vastata. Hän saattaa aloittaa mutkikkaammalla kysymyksellä, mutta puheenvuoronsa aikana hän useimmiten muokkaa niistä sellaisia, että niihin voi vastata yksinkertaisesti joko kyllä tai ei. Tätä valaisee hyvin esimerkki 1, jossa opettaja aloittaa pyytämällä opiskelijoilta yleisluontoista kuvausta kapteenin käyttäytymisestä. Koska kukaan ei halua vastata, opettaja muokkaa kysymyksensä sellaiseksi, että vastauksesi riittää periaatteessa yksi sana – 'yes'. Tästä huolimatta hänen on odotettava useampi sekunti, ennen kuin yksi opiskelijoista on halukas vastaamaan.

(1)
Ope: would anyone like to describe the masters behavior (1.5) if you- we could begin from commenting would you (1.0) would you have liked to be summoned earlier than he than he actually was summoned (0.5) waked up (1.0) do you think he was too late (3.0) do you yes

Sanastollisesti opettajan puheessa ei siinä mielessä ole mitään erikoista, että hän käyttää suurimmaksi osaksi opiskelijoille tuttuja sanoja. Kiintoisaa on sen sijaan se, että aina kun hän käyttää puheessaan jotakin opiskelijoille luultavasti vierasta tai ainakin vieraampaa sanaa, hän pyrkii selittämään sen tai selventämään sitä välittömästi (ks. esim 1 yllä : summoned -> waked up) tai muistuttamaan opiskelijoita siitä, että sanasta on puhuttu aiemminkin, kuten seuraavassa esimerkissä:

(2)
Ope: heheh thank you it was less then cordial right we learnt that yesterday (0.5) another another word we learnt yesterday was intimidated (1.0) remember that the second mate had been intimidated by the by the master (1.0) leading to (1.5) an äää (1.0) infectuous situation (2.0) right (1.0) so a (5.0)

Äidinkielensä käyttämiseen opettajan ei tarvitse turvautua kuin kerran ja tällöinkin varsin ohimenevästi:

(3)
Ope: second passage (4.0) the important part begins on the blue one there (1.5) and vidar if you please prepare yourself to explain for us about what challenge mean (0.5) means (1.5) "there are unfortunately far too many masters who assume a man called omnisence" (0.5) omnipotence i know everything (1.0)

"not conducive to challenges" not äää uppmuntra (0.5) not make it any easier to challenge this master (0.5) would you like to explain what this could you given an example of challenging (2.0) based on the text if you like

Kaiken kaikkiaan opettajan puhetta voidaan pitää normaalina opettajapuheena siinä mielessä, että siinä esiintyy monia edellä esitettyjä opettajapuheen piirteitä. Merkille pantavaa on myös opettajan puheen äänenvoimakkuus. Vaikka osa oppilaista istuu varsin lähellä videokameraa heidän vastauksistaan on vaikea saada selvää, toisaalta opettajan puhe kuuluu hyvin kymmenenkin metrin päästä. Kiinnostavaa tässä on erityisesti se, että väitöskirjani aineistoon kuuluu myös katkelma tilanteesta, jossa opettajamme saa ohjausta opinnäytetyönsä valmistamiseen. Tässä katkelmassa ohjaajan puhe on selkeää, kun taas opettajan, joka kyseisessä tilanteessa on ohjattavana osapuolena, puhetta on varsin vaikea seurata alhaisen äänenvoimakkuuden vuoksi.

Kuten edellä mainitsin institutionaaliselle vuorovaikutukselle on keskeistä puheenaiheiden kehystäminen. Seuraavassa esimerkissä tämä kehystäminen ilmenee selkeästi:

(4)
Ope: so what´s the problem here then
Opis1: that they they nobody is the driver hehe
Ope: no one has the con
Opis1: yes
Ope: (1.5) right äää (3.0) okay have you carita taken the brm course already
Opis5: yes i have
Ope: uhuh and how did you find it
Opis5: (3.0) hehe
Ope: was it useful or anything
Opis1: erh
Ope: did it change your=
Opis5: =we we learnt things that we normally do any way so
Ope: aha
Opis5: i don´t know but maybe for some some people it could be useful
Ope: maybe in another culture maybe
Opis5: maybe and maybe for (1.0) older older captains
Ope: right

Katkelma sisältää kaksi puheenaihetta, joista ensimmäisen opettaja kehystää sanoilla *so* ja *right* ja toisen sanoilla *okay* ja *right*. Puheenaihe on siinä mielessä harhaanjohtava termi, että opetustilanteessa puheenaihe sinänsä ei välttämättä aina muutu, vaan samasta aiheesta voidaan puhua jonkin toisen oppilaan kanssa. Kyseessä on näin ollen pikemminkin puhetilanteen muuttuminen, mikä osaltaan selittää kehyksen tarpeen.

Kuten esimerkki 4 osoittaa, kehysfraaseilla on selkeä intentionaalinen merkitys. Katkelman avaava *so* ilmaisee opiskelijoille, että nyt opettaja haluaa huomion kiinnittyvän häneen. Opiskelija 1 vastaa opettajan kysy-

mykseen ja hyväksyy opettajan täsmennysehdotuksen. Tätä seuraa tauko, jonka jälkeen opettaja kuittaa puheenaiheen käsitellyksi kehysfraasilla *right*. Heti perään hän kehystää seuraavan puheenaiheen käyttämällä sanaa *okay* ja luo kehyksen myöhemmin umpeen *right*-sanalla. Tämä kehystäminen on selkeästi institutionaalista, koska luokkahuoneessa siirrytään asiasta toiseen tietyn etukäteissuunnitelman mukaan, eikä yhteen puheenaiheeseen voida paneutua kuinka pitkäksi aikaa tahansa. Normaalissa keskustelussa tällaiset kehystämiset ovat tuiki harvinaisia, sillä tavallisesti keskustelu etenee puheenaiheesta toiseen spontaanisti, eikä suunnitellusti. Tästä olkoon esimerkkinä opettajamme (P) osallistuminen päivällispöytäkeskusteluun:

(5)

P: den har hemst broki historia den här lägenheten också den har varit med om mycke säjer dom
J: jaha
P: alla möjliga konstiheter både tråkiga ja ja vet int någo goda men tråkiga åtminstone
A: joo joo nu hörde ja just att dom (0.5) sku ha sålt den här till våren men sen så hitta dom int dom där kauppakirjat så dom kunde int sälja den
P: e de sant=
A: =laga remont i ställe o gav oss
P: hur har du hört de
A: ja ha prata me grannens
P: granngumman
A: joo-o
P: aijaa
A: tanten
P: jaa jaa
A: mmm
P: kanske vår hyresvärd int alls e vår hyresvärd
J: heheh
P: de e nån som vetää välistä bara
A: (epäselvää)
P: sagt att de e min bostad de där jag hyr ut den så e de nån nånstans i amerika
J: mmm
P: men nån gång hade de hängt de tyckte ja va ganska rolit de hade hängt ett lakan där på balkongen som de stod någo att elämä on vittumaista på på rikit me [stora bokstäver
A: [de va såna såna svartklädda liimanhaistaja som peter säjer som har bott här
J: jaha
A: de ha vari ganska så där (0.5) så att dom här tanterna just sa att dom har så käet ristis oottanu ett se muuttas pois
J: joo
A: (epäselvää)
P: månne nån sku villa mera sån här mango chutney

Esimerkissä 5 ei ole luokkahuoneelle tyypillisiä kehyksiä, vaan puheenaiheet ja puhujat vaihtuvat spontaanisti. Esimerkiksi katkelman viimeinen ilmaus nousee suoraan tilannekontekstista ilman minkäänlaista pohjustusta tai kehystämistä. Samoin keskustelija A (P:n avopuoliso) lisää spontaanisti

informaatiota P:n alustukseen odottamatta P:ltä tämän puheenvuoron lopettavaa merkkiä. Ero arkikeskustelun ja luokkahuonediskurssin välillä on silmiinpistävän selkeä.

6 INTENTIONAALISUUS VUOROVAIKUTUSTASON ILMIÖNÄ

Kuten edellä totesin, pidän intentionaalisuutta vuorovaikutustason ilmiönä. Seuraavassa esimerkissä tämä vuorovaikutuksellisuus ilmenee melko piilevänä. Näin siksi, että kyse ei ole pelkästään kasvokkaisviestinnän tilanteesta, vaan myös laajemmasta yksilön ja yhteiskunnan välisestä vuorovaikutuksesta. Katkelmassa eräs opiskelija esittää puheena olevan rahtilaivan karilleajon syyksi kyseisen laivan kapteenin toiminnan. Opiskelija kuvaa kapteenia sanalla *asshole*, joka herättää hilpeyttä kuulijoissa. Opettaja kyselee opiskelijalta perusteluja väitteelleen seuraavasti: "why would you think he's an asshole (0.5) or not a nice person." Kiinnostavaa on se, miksi opettaja muokkaa kysymystään. Miksi *asshole* ei sellaisenaan kelpaa? Todennäköisesti opettaja enemmän tai vähemmän tietoisena institutionaalisesta opettajanroolistaan ajattelee, että kyseessä on ruma sana, jota ei ole syytä pilteille opettaa (sic!), siitä huolimatta, etteivät piltit enää ole pilttejä. Vuorovaikutustilanne sinänsä saa opettajan tuottamaan sievän ja mitäänsanomattoman 'not a nice person' -fraasin *assholen* synonyymiksi. Toisessa yhteydessä opettajamme tuskin olisi katsonut lisäystä tarpeelliseksi.

Myös opiskelijalla oli todennäköisesti jokin tietty intentio *asshole*-sanan käytämiseen: osittain hän osoitti uskaltavansa puhua asioista niiden oikeilla nimillä, osittain hän pyrki viihdyttämään opiskelutovereitaan. Opiskelijan toisilta opiskelijoilta naurun muodossa saama palaute luo hänelle kuvan siitä, että sanavalinta oli onnistunut. Niinpä hän kierrättää kyseisen sanan muutamia minuutteja myöhemmin viihdyttääkseen opiskelijatovereitaan. Vanha vitsi on kuitenkin aina vanha vitsi, eikä sanan käyttö tällä kertaa nostakaan riemua kattoon.

Voidaan ajatella, että opettajan tuntisuunnitelma sisältää tiettyjä tavoitteita, tässä tapauksessa esim. tietyn sanavaraston käsittelemisen. Luokassa tapahtuva vuorovaikutus vaikuttaa kuitenkin siihen, miten asiat viime kädessä käsitellään. Opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus saattaa nostaa esiin asioita, jotka lopulta saavat keskeisen roolin oppitunnin diskurssissa. Tällainen esimerkki löytyy omasta aineistostani.

Oppitunti alkoi oppikirjan kappaleen käsittelyllä. Tarkasteltava teksti käsitteli erästä haaksirikkotilannetta, jonka syynä oli se, etteivät laivan kapteeni ja perämies olleet selvillä siitä, kuka oli vastuussa tilanteesta. Opettaja kysyy opiskelijoiden omista kokemuksista ja haluaa tietää, miten he olisivat toimineet kyseisessä tilanteessa. Eräs vanhempi opiskelija ehdottaa,

että brm-kurssista[3] olisi voinut olla apua. Opettaja, joka ilmiselvästi piti kyseistä kurssia hyvänä ja onnistuneena sekä mahdollisena ongelmatilanteiden ehkäisijänä, tarttuu tähän ja kyselee muiden näkemyksiä kurssista. Opettajan intentioksi näyttää muodostuvan pyrkimys saada opiskelijat näkemään brm-kurssin hyödyllisyys. Miten tämä intentionaalisuus sitten näkyy opettajan puheenvuoroissa?

(6)
Opis5: they have to go to prm-course
Ope: right (1.0) i see (0.5) have you already taken the the bridge resource management [course
Opis5: [yeah
Ope: did you find it useful
Opis5: (2.0) yeees
(yleistä naurua)

Opettajan myönteinen asenne brm-kurssia kohtaan ilmenee hänen innostuneessa äänenkäytössään opiskelijan mainittua brm-kurssin. Opettajan vuorossa erityisen kiinnostavaa ja huomiota herättävää on tauotus, aivan kuin opettaja olisi yllättynyt brm-kurssin esille tulemisesta. Opiskelijan epäröivä vastaus kurssin hyödyllisyydestä herättää hilpeyttä, mistä opettaja päättelee useampien opiskelijoiden käyneen kyseisen kurssin. Hän tiedustelee useammalta opiskelijalta, olisiko brm-kurssin käyminen voinut ehkäistä onnettomuustilanteen. Epäröivien vastausten jälkeen eräs opiskelijoista huomauttaa, että vanhat koirat eivät opi uusia temppuja. Opettajan intentio esittää brm-kurssi myönteisessä valossa käy ilmi hänen muodostaessaan seuraavan kysymyksensä:

(7)
Ope: right but if if when the master was young if he had taken the bridge resource management course then (1.5) would you then think that the (1.0) the result the outcome would have been another one

Tämänkään jälkeen opiskelijat eivät ole valmiita ehdoitta allekirjoittamaan kurssin hyödyllisyyttä. He toteavat muun muassa, että kurssi saattaa olla hyödyllinen joillekin, esimerkiksi sellaisille, joilla ei vielä ole kovin paljoa kokemusta.

Tämän jälkeen siirrytään sanastoharjoitukseen, jonka sanat liittyvät brm-kurssiin. Keskeisimmiksi nousevat sanat *authority* ja *assertiveness*. Opettajan pyrkimys vakuuttaa opiskelijat brm-kurssin hyödyllisyydestä ilmenee harjoituksen käsittelyä seuraavassa vuorossa:

---

[3] Brm eli bridge resource management -kurssi on laivan päällystölle tarkoitettu kurssi, jossa käsitellään komentosillalla tapahtuvaan viestintään liittyviä asioita.

(8)

Ope: --- so now after knowing this thing about the low assertiveness and high authority would you say that (1,0) that the bridge resource management course would have saved the ship (1.0) if the both of them were (0.5) if the second mate´s have ää had ää walked around there on the bridge (0.5) thinking (1.0) that well i know i´m very low on the assertiveness scale and he´s very high but i should do something (0.5) right (1.5)

Opis?: it´s=

Ope: =and the master knows that well i´m very high up here on the authority scale and he´s very you know down there so should i maybe (3.0) should i make it easier for him to challenge me by asking or (1.5) what do you jan think do you think that the master could have thought like that

Tämäkään ei vielä riitä vakuuttamaan kaikkia opiskelijoita, sillä todellisuus, kuten eräs opiskelija huomauttaa, ei ole niin yksinkertainen kuin brm-kurssi antaa ymmärtää:

(9)

Ope: — well this might serve as an example for you who haven´t taken the (1.0) the bridge (1.0) management course yet as well (2.5)

Opis2: these things are not so easy what they (1.0) what brm course says

Ope: no

Opis2: it´s little more complicated (epäselvää) not so simple

Ope: i know or well i i i can i can assume yeah (1.0) well but luckily for me they are more simple here than out there so

Opis5: have you been on brm course

Ope: yes i´ve taken the course (1.5) i thought it was very nice (5.0) well also it´s good english it is good practice in english for you too i mean listening to these tapes and a (1.5) and see the actual situation and hear what they what kind of language they use there

Vasta erään opiskelijan kysyessä, onko opettaja itse osallistunut brm- kurssille, opettaja eksplikoi oman mielipiteensä: kurssi oli oikein kiva. Lisäksi opettajan perustelu osoittautuu mielenkiintoiseksi. Tähän asti opettaja oli kurssista puhuessaan, joskin implisiittisesti, viitannut sen hyödyllisyyteen ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Tämä ei kuitenkaan saanut aikaan toivottuja tuloksia, mikä varmaan vaikuttaa siihen, että opettaja nyt korostaa kurssin hyödyllisyyttä kielitaidon kehittämisessä. Mielestäni opettaja kuitenkin vieläkin implikoi kurssin hyödyllisyyttä ongelmien ratkaisemisessa, sillä nauhojen kuuntelemisen lisäksi hän puhuu todellisen tilanteen näkemisestä, mikä ei pelkästään liene vain "good practice in English".

Luokkahuonediskurssikaan ei kuitenkaan ole läpeensä institutionaalistunutta. Omasta aineistostanikin löytyy esimerkkejä, jossa opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta leimaa välittömyys ja epämuodollisuus. Vaikka tässä artikkelissa olenkin keskittynyt siihen, miten institutionaalisuus heijastuu intentionaaliseen kielenkäyttöön, lienee paikallaan antaa myös esimerkki tästä vähemmän institutionaalisesta vuorovaikutuksesta:

(10)

Ope: uhuh but (2.0) okay from democracy then how (2.5) is this situation in the quote- (1.5) right that´s a mistake by the way anyway in this quotation "who has not been exposed to some form of mindless harassment at the hands of some aspiring successor of the man called bligh of the bounty" do you know captain bligh (1.0) is he a

Opis?: a person yes

Ope: are you familiar with him (0.5) are you

Opis6: yes i

Ope: you you´ve seen the movie maybe

Opis6: yes i have seen the movie

Ope: which of the movies

Opis6: it was the (1.0) marlon brando was captain (0.5) fletcher fletcher was the (2.0) was the first mate

Ope: i guess so yeah yeah (1.5) right (0.5) is that the is that the black and white version

Opis6: yes (unintelligible)

Opis2: the marlon brando was in the colour one it´s the older the older one is the black and white

Opis?: yes

Ope: but i´ve seen one with ööö anthony hopkins as captain bligh (0.5) which i didn´t find very good (0.5) that film (0.5) there are several movies about the bounty obviously (1.0) right ääää but could you anyone explain this (1.5) this quotation quo-quotation right ääää (2.0) let´s see you well vaal may i bother you for a while (2.0) could you explain this ää this quotation here (3.0) "who has not been exposed to some form of mindless harassment at the hands of some aspiring successor"

Katkelma alkaa institutionaalisella kehysfraasilla *okay*, mutta opettajan oppikirjasta lukema katkelma saa hänet spontaanisti kysymään, josko Bounty-laivan kapteeni Bligh on opiskelijoille tuttu. Keskustelu siirtyy tästä Bounty-elokuviin, kunnes opettaja katsoo, että asiaa on puitu tarpeeksi, jolloin hän kehysfraasin *right* välityksellä palaa takaisin varsinaiseen asiaan.

7 PÄÄTÄNTÖ

Tässä artikkelissa olen pyrkinyt kuvaamaan institutionaalisuuden ja intentionaalisuuden välistä suhdetta. Intentionaalisuuden olen määritellyt vuorovaikutustason ilmiöksi, mikä institutionaalista kielenkäyttöä tarkasteltaessa edellyttää eritasoisten vuorovaikutussuhteiden huomioimista. Opettajan institutionaalinen rooli rakentuu aineistossa mm. opettajapuheelle tyypillisten piirteiden kautta. Tällaisia ovat esim. pyrkimys vuorovaikutuksen edistämiseen (esim 1) tai sanojen selittäminen (esim 3). Intentionaalisuuden näkökulmasta opettajapuheen käytöllä pyritään edistämään oppimisprosessia.

Institutionaalisuus näkyy opettajan puheessa myös muulla tavoin. Esimerkiksi puheenvuorojen kehystäminen ns. kehysfraaseilla (Sinclair & Brazil 1982) on osoitus kielenkäyttötilanteen institutionaalisuudesta, sillä kuten esitetyt esimerkit osoittavat tällaista kehystämistä ei tapahdu arkikeskustelussa. Selkein esimerkki institutionaalisuuden ja intentionaalisuuden vuorovaikutuksesta lienee kuitenkin tämän artikkelin otsikossakin esiintyvä *asshole*-sanan mitätöiminen. Kiroileminen kun ei kuulu opettajan institutionaaliseen rooliin sivistyneenä kansankynttilänä. On huomattava, että opettajan intentio käyttää soveliasta kieltä ei ainakaan kaikilta osin ole suunniteltua, sillä on tuskin luontevaa ajatella, että opettaja ennen tunnin alkamista on pohtinut, miten hän toimii, jos joku opiskelijoista käyttää rumaa sanaa. Tästä osoituksena on se, että opettaja itsekin käyttää *asshole*-sanaa ennen kuin tuottaa sille mitäänsanomattoman korvikkeen.

Luokkahuonediskurssissa ilmeneviä intentioita on monenlaisia. Osa niistä on varsin tietoisesti etukäteen suunniteltuja (esimerkki 4, oppikirjan kappaleeseen liittyvät kysymykset), osa nousee vuorovaikutustilanteesta (esimerkit 6–9). Osa intentioista syntyy kasvokkaisviestinnässä (esimerkit 6–9), osaa niistä voi pitää laajemman vuorovaikutustason ilmiöinä (esim. *asshole*-sanaan suhtautuminen). Jotta luokkahuonediskurssin moniulotteiseen maailmaan voisi päästä paremmin käsiksi, olisi syytä täsmällisemmin määritellä, millä eri tasoilla vuorovaikutusta tapahtuu ja mitä tasoja on ylipäänsä mahdollista tarkastella. Lisäksi pitäisi pystyä tarkemmin luokittelemaan erityyppiset intentiot jonkinlaisiin kategorioihin. Tekemieni havaintojen pohjalta vaikuttaisi siltä, että intentioita ei yksiselitteisesti voida jakaa joko–tai -luokkiin, vaan pikemmin niitä pitäisi tarkastella jatkumona, jonka toisessa ääripäässä ovat tarkoin tietoisesti suunnitellut etukäteisintentiot ja toisessa spontaanit, usein alitajuiset intentiot. Aihepiiri on laaja ja siitä on vaikea saada otetta, mutta pidän tärkeänä, että (kielellisiin) intentioihin kiinnitetään huomiota, sillä niillä on varsin keskeinen osa ihmisen toiminassa. Ja niin kuin R. G. Collingwood (1946: 205) on todennut, ei itsensä tunteminen ole ihmiselle tärkeää vain oman itsensä vuoksi, vaan se on ehto sille, että voimme pitää muuta tietoa oikeutettuna ja varmana. Tutkimalla intentioita opimme tuntemaan itseämme, ja vain tuntemalla itsemme voimme luotettavasti oppia tuntemaan muuta maailmaa.

Kirjallisuus

Collingwood, R. G. 1946. *The idea of history*. Oxford: Clarendon Press.

Ellis, R. 1984. *Classroom second language development*. Oxford: Penguin Press.

Foppa, K. 1992. Topic progression and intention. Teoksessa I. Marková & K. Foppa (toim.) *The dynamics of dialogue*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 178-200.

Håkansson, G. 1987. *Teacher talk. How teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language*. Lund: Lund University Press.

Järvilehto, T. 1987. *Missä sielu sijaitsee?* Oulu: Pohjoinen.
Järvilehto, T. 1994. *Ihminen ja ihmisen ympäristö.* Oulu: Pohjoinen.
Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking: From intention to articulation.* Cambridge, MA: MIT Press.
Londen, A-M. 1995. Samtalsanalys: en introduktion. *Folkmålsstudier 36,* 11-52.
Long, M. H. 1983. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5, 2, 177-193.
Rauhala, L. 1995. *Tajunnan itsepuolustus.* Helsinki: Yliopistopaino.
Sinclair, J. & D. Brazil 1982. *Teacher talk.* Oxford: Oxford University Press.
van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum.* London: Longman.
Wilson, G. M. 1980. *The intentionality of human action.* Amsterdam: North-Holland Publishing Company.

267

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 277–287.

LANGUAGE TESTING: RECENT DEVELOPMENTS AND PERSISTENT DILEMMAS

Sauli Takala
Jyväskylän yliopisto

This article discusses recent developments in language testing. It begins with a review of the traditional criteria that are applied to all measurement and outlines recent emphases that derive from the expanding range of stakeholders. Drawing on Alderson' seminal work, the article then presents criteria for evaluating communicative language tests. Developments in the authentic/alternative assessment movement are briefly reviewed and the merits and limitations of traditional and alternative assessment are compared and contrasted. Some persistent problems in language testing are discussed: methods effect, classification errors, rater agreement, problems of the local independence of items, and a cavalier attitude towards the error of measurement. The article concludes with an optimistic tone: new developments in test theory promise better answers to the perennial problems.

Keywords: language testing, test theory, authentic assessment, error of measurement

1 GENERAL INTRODUCTION

Evaluation is usually considered an activity whose purpose is to determine the worth (merits, quality) of objects, performances or activities, programs or systems. Evaluation needs criteria for what counts as quality (characteristics, attributes of merit). In education – including language education – curricula and syllabi normally function as such criteria. Thus, there needs to be a very close link between objectives and evaluation. Tests are an important, though by no means only, source for making evaluations.

1.1 Evaluation: some key questions

Evaluation can – following Brian North (1993) and others – be regarded as the principled observation of performances in a variety of tasks in order to gather information and to report relevant aspects of that information to interested parties. Testing is one of many possible and useful ways of gathering such information.

This information exchange is facilitated if the assessment procedure is

- open and comprehensible (transparent)
- internally consistent
- can be related to other assessment systems

This view means that all assessment needs to be informed by and based on answers to the following **questions**:

1) What information (Why test? When? What for?)
2) How to organize and report information (What for? Who for?)
3) What to test? (What model of L2 competence? Content? Sampling of content/students?)
4) How to evaluate performance? (Count or judge?)

A number of **audiences** have an interest in what the evaluation outcomes are. Such 'stakeholders' are eg.

- individuals (pupils, students; teachers)
- institutions that provide educational services, programs (schools, universities ...)
- local/district/regional educational authorities
- national educational authorities (Ministry of Education, Parliament)
- international/transnational institutions (OECD/educational indicators; UN; European Union)
- interest groups/lobbies (industry, business; the general public, minority groups; media ...)

The increased interest in what evaluation has discovered is more and more manifested in a demand for **accountability**: decision-makers at various levels are asking for evidence on how effective is teaching in individual schools, at the regional and national level and in the international perspective. The effectiveness and productivity of schooling, the educational field are of concern all over the world.

As the stakes are often high for individuals and for institutions, there are strict **requirements for all assessment/testing:**

- Reliability (intrapersonal and interpersonal agreement on scores, ratings, interpretations)
- Validity (adequate basis/evidence for conclusions, interpretations, judgements; construct, content, concurrent, predictive, ecological; consequential validity)
- Practicality/economy

Validity is the most essential requirement. However, validity presupposes reliability. Strong insistence on perfect reliability/objectivity may, however, lead to validity problems (easy to score discrete points tested by multiple choice, filling of very small gaps, error counting, etc). Thus, if we can enhance

reliability in the assessment of more "open" tasks, we also contribute to more valid assessment.

There appear to have been different traditions in language testing (ie., American vs. British tradition): **statistical analysis** of student performances drawing heavily on test theory and statistical analysis vs. **experts' judgements** relying relatively more also on the theoretical and practical experience of constructing tests and marking them.

However, as Alderson (1993) has shown: use of 'experts' is subject to problems:

1) Experts do not agree very strongly on what is being tested (by a question, item..).
2) Experts do not agree very strongly on the difficulty of tasks/questions/items.
3) Experts' revisions – even when based on empirical item analysis data – may not lead to a better test.

Long-term personal experience in language testing suggests that statistical analysis is extremely valuable in judging items, tests, ratings etc. but cannot give simple and straightforward answers. It is a good tool for interpretation, but it cannot be a substitute for subject-matter expertise. Scores, norms, statistical indices etc. need to be critically checked and interpreted by the 'user'.

Testing and evaluation serve so many different needs and audiences that several **types of testing/assessment** have developed over the years, eg.,

- Norm-referenced testing vs. criterion-referenced testing
- Achievement testing vs. proficiency testing
- Diagnostic testing vs. formative testing vs. summative testing
- 'Standardized' tests vs. teacher-made tests
- External vs. internal testing/assessment
- Self-assessment, peer-assessment, teacher-assessment, external assessment
- High-stakes vs. low-stakes assessment
- Tests, examinations vs. national assessments (representative samples)

2 EVALUATING LANGUAGE TESTS

As was noted in the above, language testing is a widespread form of activity, which has many uses and can have important consequences for individuals and groups. Language testing is a fruitful domain for applying new developments in linguistics and applied linguistics, second language acquisition research, psychology and psycholinguistics, sociology and sociolinguistics, discourse/conversation analysis and text linguistics, education, language pedagogy, test theory and psychometrics, and others. Language testing also needs to respond to emerging needs of individuals and societies.

It is evident that in all testing, language testing included, there has been a growing concern with validity issues. Traditionally, validity has been viewed as a question of content appropriateness. One aspect of this concern has been the major attempt to make sure that the test corresponds to what has been taught or what kinds of communication skills are needed in the workplace. Content continues to be one important feature to consider in making and judging validity claims.

Almost twenty years ago Alderson (1981) asked. "How are we to evaluate communicative language tests? What criteria are we to use to help us construct them, or to help us determine their validity?" Alderson asked:

1. What is the test's view of language?
2. What is the test's view of the learner?
3. What is the test's view of language learning?
4. What is the role of background knowledge?

Since Alderson first wrote the above questions, theoretical and empirical research has provided some evidence that helps us to address some of his questions in a more principled manner than before. However, the language testing research and development community needs to work hard for a long time to be able to give good answers to a large set of more specific questions he asked.

3 RECENT TRENDS: TOWARDS 'ALTERNATIVE', 'AUTHENTIC' AND 'PERFORMANCE' ASSESSMENT

Experts on "authentic assessment" tend to agree on a number of points concerning authentic assessment:

- the aim is to assess skills and abilities in contexts that closely resemble the actual situations in which they are used
- assessment tasks are an integral part of studying and learning
- assessment tasks focus attention both on the learning process and its outcomes
- assessment tasks stress the application of knowledge, critical thinking and problem-solving
- assessment tasks put more emphasis on the students' own production than on them answering preset questions (on-demand responding)
- assessment tasks tend to contain large cross-curricular integrated projects rather than separate items
- assessment tasks address not only knowledge but also learning strategies and their monitoring as well as the development of study attitudes
- assessment tasks seek to find out the quality and strengths of learning rather than its quantity and weaknessess

According to Wiggins (1990), one of the chief advocates of "authentic" assessment, "assessment is *authentic* when we directly examine student perfor-

mance on worthy intellectual tasks. Traditional assessment, by contrast, relies on indirect or proxy 'items' – efficient, simplistic substitutes from which we think valid inferences can be made about the student's performance at those valued challenges.

Wiggins compares traditional standardized tests and "authentic assessment" in the following manner in an attempt to clarify what "authenticity" means when considering assessment design and use:

- Authentic assessments require students to be effective performers with acquired knowledge. Traditional tests tend to reveal only whether the student can recognize, recall or "plug in" what was learned out of context. This may be as problematic as inferring driving or teaching ability from written tests alone.

- Authentic assessments present the student with the full array of tasks that mirror the priorities and challenges found in the best instructional activities: conducting research; writing, revising and discussing papers; providing an engaging oral analysis of a recent political event; collaborating with others on a debate, etc. Conventional tests are usually limited to paper-and-pencil, one-answer questions.

- Authentic assessments attend to whether the student can craft polished, thorough and justifiable answers, performances or products. Conventional tests typically only ask the student to select or write correct responses-irrespective of reasons. (There is rarely an adequate opportunity to plan, revise and substantiate responses on typical tests, even when there are open-ended questions).

- Authentic assessment achieves validity and reliability by emphasizing and standardizing the appropriate criteria for scoring such (varied) products; traditional testing standardizes objective "items" and, hence, the (one) right answer for each.

- "Test validity" should depend in part upon whether the test emulates real-world "tests" of ability. Validity on most multiple-choice tests is determined merely by matching items to the curriculum content (or through sophisticated correlations with other test results).

- Authentic tasks involve "ill-structured" challenges and roles that help students rehearse for the complex ambiguities of the "game" of adult and professional life. Traditional tests are more like drills, assessing static and too-often arbitrarily discrete or simplistic elements of those activities.

It is maintained that a move toward more authentic tasks and outcomes thus improves teaching and learning: students have greater clarity about their obligations (and are asked to master more engaging tasks), and teachers can come to believe that assessment results are both meaningful and useful for improving instruction. If our aim is merely to monitor performance then conventional testing is probably adequate. If our aim is to improve performance across the board then, Wiggins insists, the tests must be composed of exemplary tasks, criteria and standards.

Performance assessment, where test takers have to demonstrate practical command of skills acquired/needed, is more and more commonly introduced to replace or at least complement more traditional test formats, for instance, multiple choice questions or short answers. The relevance of performance assessment is immediately obvious in the context of the workplace. Knowledge of foreign languages is increasingly an integral part of occupational/professional qualifications, and it is expected that occupationally/professionally oriented language tests measure concrete, practical and relevant skills.

It seems obvious that *portfolios* are a promising tool of alternative assessment to be added to the language teachers' methodological toolbox. Properly used they are likely to be beneficial both in learning and the assessment of learning.

Yet, even if "alternative" forms of assessment have certain attractive features, it as well as "traditional" assessment both have some limitations in addition to certain advantages. The following table (drawing especially on Messick 1992) compares alternative assessment with more traditional assessment trying to present a balanced view.

Thus, it appears that there is a trade-off working here. Advantages often are bought at the expense of disadvantages. At all events, if we are aware of the pros and cons, we will be in a better position to make informed choices.

Feature	Aim/goal/intention	Potential strengths	Potential criticisms
Authentic (alternative, performance) assessment	Assessment must reflect a "modern" view of learning and the natural uses and contexts of knowledge	* Important and valuable goals are assessed * Assessment is in line with the curriculum and even supports its attainment * Assessment is felt to be meaningful and motivating * Assessment reflects a person's strengths and may bolster self-image	* Authenticity is not an unequivocal concept and thus does not have unequivocal criteria either * Alleged benefits of authentic assessment lack strong, solid evidential basis
Traditional (multiple choice-based) assessment	Assessment should, above all, be reliable and commensurate - the context of use is secondary	* Subjectivity is under control * Reliability is generally good * The domain to be assessed is covered well * Assessment is cost-effective	* Validity can be a problem * Washback effect on teaching may be undesirable * Assessment may focus too much on memorization, and larger knowledge structures may be neglected
Degree of directness of assessment (testing):	Assessment must reflect its target as closely as possible; the effect of target-irrelevant factors should be a minimized		All assessment is indirect and always requires interpretation
More direct		* Face validity of assessment is good * Interpretation of results is more clearcut (low-inference)	* Scoring requires 'subjective' judgement (methods variance)
More indirect		* Probably a better control of assessment target * More objective scoring	* Face validity weaker * Interpretation of results less clearcut (high-inference)

Assessment based on tasks (task-driven)	Enhancing the 'pragmatic' aspect of validity	* Assessment is credible since authentic tasks allow, and require, the use of all important skills and knowledge necessary for a good performance	* It is not easy to define tasks in an unambiguous manner. * It is not clear how generalizable information is obtained by task-based assessment
Assessment based on the cognitive basis of knowledge and skills (construct-driven)	Enhancing the 'conceptual' aspect of validity	* Assessment is generalizable, since it is known what the tasks are based on	* Interpretation is not as straightforward as in task-based assessment
Assessment based on a very open situation	Enhancing "real-life" linkage	* Assessment corresponds well to "real life" where the situations are often "open" and a person has to decide for him/herself what it is all about	* Openness may baffle and lower performance for some individuals * Openness is relative - even partly structured situations may be close to "real life"
Assessment based on a highly structured situation	Enhancing reliability and control of error	* Assessment situation is well under control:diagnostic information is obtained at desired level of accuracy ("grain") * Restricted assessment situation creates a sense of security	* Assessment is artificial and does not provide an adequate picture of proficiency * Structured situation may be felt to be too restrictive, which may lower motivation

4 PUZZLES AND DILEMMAS

In spite of – or somewhat paradoxically, because of – more research on testing and assessment and the enhanced knowledge base, there are a number of dilemmas that deserve attention. Below I will list some.

- Test takers may understand something but do not know how to show that they cannot, so to speak, perform their competence. This may distort the test outcome.

One example of this is the so-called test-method effect (or bias): the method used in testing may favour some people and disadvantage others. One way of avoiding the test-method bias is to use more than one method of testing a particular skill.

- The fact that a person responds correctly to some item or task does not necessarily mean that he or she actually knows what the item or task is supposed to measure. People may through sheer luck arrive at a correct answer even though they have applied a wrong procedure. This threat to validity can be diminished by measuring the same topic by more than one item/task.

- When a teacher improves teaching, some will benefit but others may be baffled by the new approach and their learning may suffer, at least in the short term. There is increasing evidence in research literature that thinking styles differ. This means that different students should, to the extent possible, be given the opportunity to study – and be tested – in the manner that suits best their thinking style.

- If we double our information about testees (for instance, by using twice as many questions), the error of measurement due to the testees decreases (eg. in the California 1993 assessment, writing, the error variance deminished by 30 % when a second writing task was introduced). However, this may have a paradoxical effect on the evaluation of the quality of an educational programme/system. Good students are not necessarily good on all possible domains of knowledge and skills, and thus a better coverage of the content domain may lead us – questionably – to claim that the standards of the best students have fallen (Cronbach 1995, Appendix: 55)

- It is often suggested that rating (marking, classification) is more reliable if you have only a small number of categories or levels. Classification errors are unavoidable, but if a rater is forced to use only numerical categories (say 1–2–3–4–5), and is not allowed to use a finer classification (say, 1+, 1++, 2-) classification accuracy is likely to suffer: classification accuracy is more reliable in the mid-regions (1,5, 2,5 etc) than close to the category boundaries (Cronbach et al., 1995: 7, 26).

- Psychometric theory presupposes local independence, the independence of elements (items). On the strict interpretation, one can only ask one question about a reading or listening passage. This might mean that testing of the main idea comprehension is actually the only statistically fully defensible form of testing comprehension. If we, however, believe that comprehension is more complex than that, we may be well advised to treat e.g. text comprehension tests as units (with a mean level of difficulty) rather than as consisting of several independent items. Note that, by contrast, speaking and writing products can be assessed separately on different criteria, without jeopardising the requirement of local independence (Cronbach et al., 1995: 24).

- In assessment, it is often necessary to use raters who use a rating scale (say with levels from 1 to 5 or 1 to 9). Let us assume that the level of perfect agreement between two raters is 60 %, which means that there would be relatively speaking fewer cases where raters differ by only one scale point and even considerably fewer cases with a divergence of two scale points. Sixty per cent perfect agreement sounds quite good, a respectable level of agreement. Let us assume further that the test takers represent a normal sample. Most of the cases would cluster around level 3 or 5, respectively. This means that if one of the raters does not even read or listen to the products but always assigns the middle level score, quite a

high level of agreement would appear as an empirical outcome. If, for example, 45 % of test takers receive a grade of 3, a 45 % perfect agreement would be obtained in this manner. A level of 60 % perfect agreement does not sound so very satisfactory if 45 % perfect agreement can be obtained actually by chance (Cronbach et al., 1995: 11)

- Traditional test theory was developed to analyse tests in terms of how much error, or conversely, how accurately differences between individuals can be measured. This is reported by the traditional reliability coefficient. However, the situation is more complex. There are problems if we wish to measure ability in absolute terms, estimating performance against certain criteria and stating what percentage of persons perform at certain levels of proficiency. This kind of measurement, which appears to be spreading, requires the development of appropriate test theory. If we wish to report results at the school level, there are also great conceptual difficulties in terms of reliability estimation, since we are no longer operating at the individual level (on which most theory is based). Cronbach et al. (1995) suggest that computing a standard error is a proper solution to the problem and reporting the confidence band within which the true score can be expected to be found with, say, 95 % level of confidence.

- If our tests or examinations are high-stakes for individuals or schools (ranking of schools/league tables, rewards or punishments) how we deal with the potential attempts by them to beat the system. The schools may even encourage weak students to stay at home on testing days in order to raise the school scores (Cronbach 1995: 7–8).

- There are two main lines of estimating how reliable scores are: Generalizability Theory and Item Response Theory. Generalizability theory considers an observed (empirical) score as a sum of several components: tasks, purposes, classes, schools, students and raters. Item Response Theory (Rasch-model) considers the score as the result of two components: the difficulty of the item and a person's ability. As far as I can judge, the two methods appear to complement each other, to some extent (while they also do partly the same job): generalizability theory seems useful when programmes are evaluated and IRT when individuals are tested.

Undoubtedly other puzzles and dilemmas could be added if we also turned to eg. the social aspects of testing and assessment.

5 CONCLUSION

As an expert in psychometrics, and as one of the main contributors to the development of the powerful new tools in test theory, Cronbach (1995) in his valedictory speech expressed his worry about the neglect of proper attention to the error in measurement. Errors due to sampling of students/classes/schools, errors due to the assessment methods, errors due to rating etc. are not taken into account adequately when assessment /testing is being planned, carried out and reported. This problem is aggravated when new – highly desirable – methods of assessment are being introduced. The

situation is not limited to testing/assessment only: whenever anything new is being introduced, we always are relatively speaking novices, trying to learn how the thing can/should be properly done. Novices make a lot of errors.

This means that all assessment/testing should make maximum use of the new solutions that help us in getting a better idea of the potential sources of error. Error as such is not a problem. The real problem is if we are not fully aware of the sources of error, because then we cannot anticipate sources of error and estimate their size.

Error is unavoidable but a responsible tester/evaluator cannot avoid answering the question: Can we live with the error of this magnitude in our scores, our ratings, our interpretations? I believe that testers and evaluators always need to be asking this question for a number of reasons. One pragmatic reason is that others are bound to start asking such questions increasingly in the future.

Thus, the task of the tester/evaluator is not an easy one, or adapting a phrase from Gilbert & Sullivan, the testers' "lot is not an 'appy one". However, making use of new insights and methodologies will make the job more professional. It might be easier not to have all these complications because one could happily live in a fool's paradise, but as Bertrand Russell once said, only a fool would regard it as a paradise.

References

Alderson, J. C. 1981. Report of the discussion on communicative language testing. In J. C. Alderson & A. Hughes *Issues in Language Testing*. ELT Documents 111. London. The British Council, 55–65.

Alderson, J. C. 1993. Judgments in language testing. In C. Chappelle & D. Douglas (eds.) *A new decade of language testing research*. Washington, D.C., TESOL Publications.

Cronbach, L.J. 1995. A valedictory: *Reflections on 60 years in educational testing*. (htpp://www2.nap.edu/htbin/ (also National Academy Press 1995)

Cronbach, L.J., R. L. Linn, R. L. Brennan, & E. Haertel 1995. *Generalizability analysis for educational assessment*. Evaluation Comment. Summer 1995.

Messick, S. 1992. *The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments*. ETS Research Report RR–92–39.

North, B. 1993. Transparency, coherence, and washback in language assessment. In K. Sajavaara, R. C. Lambert, S. Takala & C. A. Morfit (eds.) *National Foreign Language Planning: Practices and Prospects*. University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, 157–193.

Wiggins, G. 1990. The case for authentic assessment. *ERIC Digest* ED328611.

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 289–302.

"ON HYVÄ KUN MOLLEMMAT PUOLET TYKKÄÄVÄT ASIASTA" – S2-OPISKELIJOIDEN OPPIMISPÄIVÄKIRJOJEN SATOA

Mirja Tarnanen
Jyväskylän yliopisto

This study deals with the use of learning diary in the Intermediate course for Finnish language and culture. The article describes how the use of diary helped both learners and teachers to increase their awareness of various issues affecting learning of Finnish as a foreign language, e.g. learning experiences and the use of learning strategies. The article begins with a general discussion of both problems and benefits involved in the use of learning diary. This, together with the evaluative discussion at the end, highlights the complexity of language awareness in everyday teaching.

Keywords: awareness, learning diary, Finnish as a foreign language

1 TAUSTAA

1.1 Miksi tulla tietoiseksi vieraan kielen oppimisesta?

> *"Kerran minulle tuli tämä viikko sellainen tunne, että suomen kieli on olemassa tulevaisuudessa, että se ei ole "abstrakti", vaan "elo" kieli.*

Kohosen mukaan (1988: 217) kokonaisvaltaisessa oppimisessa kielenoppiminen nähdään persoonallisena ja tiedollisena kasvuna, jossa tietoisuus omasta oppimisesta ja sen kehittämiskeinoista lisää oppijan itsenäisyyttä. Hänen mukaansa vieraan kielen oppimisen tulisikin olla kehittymistä sekä tiedon, taidon että tietoisuuden suhteen. Tässä artikkelissa tarkastellaan kielitietoisuutta suomi vieraana kielenä -opetuksessa käytettyjen oppimispäiväkirjojen valottamana.

Jokapäiväisessä kielenopetuksessa on ehkä kuitenkin helpompaa tai tavallisempaa pureutua tietoon eli siihen, mitä vieras kieli on sanoina ja rakenteina ja osin ehkä taitoonkin eli siihen, miten merkityksiä tulkitaan ja

ilmaistaan (ks. esim. Bachman & Palmer 1996). Sen sijaan kolmas alue, tiedostaminen, saattaa tuntua kompleksisemmalta ja vieraammalta, ja siihen vaikuttaminen voi tuntua lähes mahdottomalta sen jossakin määrin näkymättömän ja yksilöllisen luonteen vuoksi. Tässä yhteydessä tiedostamisella tarkoitetaan sitä, miten hyvin oppija pystyy tarkkailemaan omia ajatuksiaan, arvojaan, toimintaansa jne. ikään kuin itsensä ulkopuolelta (ks. James & Garret 1992; Lehtovaara 1998).

Vieraan kielen opetuksessa tietoisuuden avulla voidaan lisätä oppijan tietoa vieraasta kielestä, sen käytöstä ja sen oppimiseen liittyvistä prosesseista sekä yleensä mahdollisuutta vaikuttaa omaan oppimiseen, jossa yhteydessä tietoisuutta voidaan kutsua kielitietoisuudeksi (James & Garrett 1992). Se, mitä oppija ajattelee vieraasta kielestä, sen oppimisesta ja millaisena hän näkee omat mahdollisuutensa, on ainakin osin riippuvainen hänen minäkäsityksestään.

Minäkäsitys on osa persoonallisuutta ja se viestii yksilön asennoitumisesta itseensä. Sen kehittyminen ja muuttuminen perustuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saatuun palautteeseen. Käsitys minästä, tai rajatummin tässä yhteydessä kieliminästä – on vieraan kielen opiskeluun liittyvä minäkäsitys – voi olla joko positiivinen tai negatiivinen ja se on jokseenkin pysyvä asenne omaan itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa. Minäkäsitys säätelee myös opiskelun tuloksellisuutta siten, että positiiviset oppimiskokemukset todennäköisemmin vahvistavat itsearvostusta ja luottamusta omiin kykyihin ja negatiiviset kokemukset taas vähentävät luottamusta itseensä sekä masentavat ja saattavat jopa ahdistavaa oppijaa (Laine & Pihko 1991; Rosenberg 1979). Käytännössä negatiiviset asenteet voivat saada oppijan jopa uskomaan, että hän ei voi lainkaan oppia vieraita kieliä.

Käsityksen kieliminästä, kuten minäkäsityksenkin voidaan katsoa jakaantuvan kolmeen tasoon: 1) yleinen taso kuvaa kokonaiskäsitystä itsestä, esim. omaa yleiskäsitystä itsestä kielenoppijana, 2) spesifin tason minäkäsitys koostuu havainnoista eri elämänvaiheissa ja -tilanteissa, esim. millaisena suomen kielen oppijana oppija itsensä kokee, 3) tehtäväkohtainen minäkäsitys, liittyy yksilön arvioihin omasta toiminnastaan eri tilanteissa, esim. kohdekielen opiskeluun liittyvissä tehtävissä ja kohdekielisissä tilanteissa. (Laine & Pihko 1991.) Vieraan kielen oppimiseen liittyvä tiedostaminen ei ole kuitenkaan pelkästään minän tiedostamista ikään kuin menneisyyden valossa vaan myös vuorovaikutuksen, kulttuurin, oppimisstrategioiden jne. tiedostamista, joita voidaan esimerkiksi keskustelujen ja päiväkirjojen avulla nostaa pinnalle.

Opettajan ja muun ympäristön antamalla palautteella ja sen tarkoituksenmukaisella tulkinnalla on ohjaavaa merkitystä kieliminän eri tasojen tiedostamisessa. Eri tasojen sisällöt eivät varmastikaan ole yksiselitteisiä kuten eivät niiden väliset rajatkaan. Kovin syvälle käsityksiin kieliminästä tavallisessa kielenopetuksessa tuskin päästään – eikä se ole tarkoituskaan.

"Minän" läsnäolon opetuksessa ei tarvitse olla syväanalyysia, vaan ehkä ennemminkin se huomioimista, mukaan ottamista ja joidenkin kohdalla ehkä myös herättelyä, koska tietoisuus kielestä ja sen oppimisesta auttaa madaltamaan erilaisia oppimiskynnyksiä, löytämään yksilöllisiä ulottuvuuksia sekä tulkitsemaan mahdollisia ongelmia tarkoituksenmukaisesti. Kielitietoisuuteen ja sen kohottamiseen kuuluukin olennaisena osana kielestä keskustelu ja siihen liittyvien asioiden keksiminen ja löytäminen (Dufva 1995: 12). Kielitietoisuuteen liittyviä asioita voi löytää ja keksiä myös erilaisten oppimistehtävien ja -päiväkirjojen avulla.

1.2 Päiväkirja ja sen mahdollisuudet

Päiväkirja liittyy introspektiivisiin tutkimusmenetelmiin ja sitä on käytetty sekä toisen kielen opettamisen että oppimisen tutkimuksissa. Oppimispäiväkirja on useimmiten luonteeltaan itseraportointia (self-report), jossa esimerkiksi vieraan kielen oppijat raportoivat erilaisista oppimiskokemuksistaan, asenteistaan, käsityksistään, tiedoistaan ja taidoistaan subjektiivisesti. Päiväkirjan tavoitteet voivat vaihdella sen mukaan, onko kyseessä tutkimuksen vai opetuksen ja oppimisen näkökulma. Päiväkirjoilla tavallisesti tavoitellaan oppijan tietoisuuden lisäämistä ja kykyä ohjata omaa oppimistaan. Tätä tavoiteltiin myös päiväkirjoilla, joita tässä artikkelissa kuvaillaan.

Päiväkirja voi olla sisällöltään ja muodoltaan erilainen; se voi olla täysin avoin tai eriasteisesti strukturoitu, jolloin se lähenee luonteeltaan kyselyä (questionnaire) (Larsen-Freeman & Long 1991). Muodoltaan se voi olla kirjanen, vihko tai A4-arkki tai jotakin siltä väliltä. Mieltymys päiväkirjan sekä muotoon että sisältöön voi vaihdella paljonkin opettajittain ja oppijoittain. Päiväkirja-nimitystä voidaankin käyttää hyvin erilaisista raportointitavoista; yhteistä on kuitenkin niiden käyttötarkoitus eli halu selvittää subjektiivisesti oppijan käsityksiä itsestään suhteessa vieraaseen kieleen.

Päiväkirjoja on käytetty mm. psykologisissa tutkimuksissa, joissa on pyritty esimerkiksi selvittämään, millaisia stressitekijöitä vieraaseen kulttuuriin sopeutuminen aiheuttaa. Vieraan kielen oppimista koskevissa tutkimuksissa päiväkirjoja on käytetty lähinnä oppimiseen vaikuttavien yksilöllisten erojen, mm. affektiivisten tekijöiden tutkimiseen. Oppijoita on pyydetty pitämään päiväkirjaa oppismisprosessistaan ja näin saaduista tuloksista on analysoitu muuttujia ja niiden merkitystä toisen kielen oppimiseen.

Esimerkiksi Schumannin & Schumannin mukaan (1977) opiskelijan asenne oppimistilannetta kohtaan on negatiivinen, mikäli opettajan agenda eroaa paljon opiskelijan agendasta. Pahimmillaan ero voi johtaa siihen, että opiskelija keskeyttää kieliopinnot kokonaan. Ahdistusta voi aiheuttaa myös oppijoiden keskinäinen, luonteeltaan lannistava kilpailu ja oppijan itseään vähättelevä vertaaminen muihin oppijoihin. Lisäksi opettajan esittämät

kysymykset ja se, että ei omasta mielestään ymmärrä kaikkea, mitä opettaja sanoo, voivat aiheuttaa ahdistusta. (Ks. esim. Bailey 1983, Larsen-Freeman & Long 1991, Ellis 1994.) Oppimispäiväkirjoja on käytetty yhtenä metodina myös oppimisstrategioiden selvittämiseen, esim. selvittämään millaisin tekniikoin toisen kielen oppijat opiskelevat sanastoa, rakenteita tai ääntämistä.

Vaikka päiväkirjojen käyttö on vienyt tutkijan tai opettajan lähemmäksi oppijaa, on niiden käyttö myös herättänyt kritiikkiä. Koska oppijoiden tavassa raportoida itsestään on hyvin suuria vaihteluja, heidät pitäisi kritisoijien mielestä ensin kouluttaa itseraportointiin, jotta päiväkirjoista saatava tieto olisi luotettavaa (Skehan 1989, Ellis 1994). Keskustelu päiväkirjan luotettavuudesta – ei ainakaan tässä yhteydessä – puolla kovin hyvin paikkaansa, koska luotettavuuden kriteeriä on lähes mahdotonta soveltaa aikuisoppijan subjektiiviseen kokemusmaailmaan. Aikuisoppijalla on tavallisesti selkeä käsitys tai ainakin tuntuma omista tavoitteistaan ja kielenkäyttötarpeistaan. Humanistinen oppimiskäsitys korostaakin nimenomaan ihmisen itsemääräämistarvetta ja voimakasta oppimispotentiaalia sekä opetuksen velvollisuutta vastata näihin tarpeisiin (Ruohotie 1992).

Siitä huolimatta että monien viimeaikaisten oppimisnäkemysten mukaan aikuisoppija nähdään itsenäisenä tavoitteineen, ei hän kuitenkaan subjektin roolista huolimatta kykene automaattisesti oppimisensa reflektointiin. Silti tietoisuuden läsnäoloa ja sen merkityksen korostamista opetuksessa ei voi pitää valinnaisena asiana, jonka voi unohtaa, jos välineet sen käsittelemiseen eivät ole tarpeeksi hyviä. Yhtä lailla välineiden olemassa oloa, kuten päiväkirjan käyttöä, ei voi sisällyttää opetukseen itsetarkoituksellisesti. On hyvin epätodennäköistä, että päiväkirjan kirjoittaminen itsessään johtaisi oppimisen syvempään tiedostamiseen. Päiväkirjan käyttöarvoa säätelee pitkälti se, kuinka hyvin se on suunniteltu ja kuinka onnistuneesti se nivotaan osaksi opetusta.

2 OPPIMISPÄIVÄKIRJA – VIERAAN KIELEN OPPIMISEN JÄLJILLÄ

2.1 Päiväkirjan tavoitteet

Tässä artikkelissa käsiteltävän päiväkirjan tarkoituksena oli valottaa suomea vieraana kielenä opiskelevan oppijan käsityksiä itsestään kielenoppijana, selvittää hänen asenteitaan ja käyttämiään strategioita käytännön opetuksen näkökulmasta. Tässä käytettyjen oppimispäiväkirjojen funktiota voikin tarkastella kolmesta eri näkökulmasta:

1) opiskelijan näkökulma:
   - nostaa tietoisuuteen mm. kulttuuri- ja kielikäsityksiä, kieliminän eri puolia ja niiden vaikutusta oppimiseen sekä pohtia omaa roolia vaikutusmahdollisuuksineen opiskelussa
   → saada opiskelijat reflektoimaan omaa suomen kielen opiskeluaan
   - kannustaa opiskelijoita tarkkailemaan ja analysoimaan omaa oppimisympäristöään ja vuorovaikutusta siinä
2) opettajan näkökulma
   - saada opettajina tietoa ja palautetta
     • opiskelijoiden asenteista, kokemuksista jne. eli mahdollisista oppimisen esteistä ja toisaalta sen siivittäjistä
     • siitä millaisena opiskelijat pitävät omaa kielitaitoaan ja kuinka he pyrkivät parantamaan sitä
     • siitä millainen on hyvä/huono opettaja opiskelijoiden mielestä
3) kurssin suunnittelun näkökulma
   - kehittää kurssin sisältöjä paremmin opiskelijoiden tarpeita vastaaviksi
   - muokata kurssin opetusmetodeja oppimista edistäviksi ja mielenkiintoisiksi opiskelijoille

Vaikka päiväkirjojen kaikkinaisena pyrkimyksenä on tiedostaminen, liittyy tiedostamiseen myös läheisesti ahdistus ja hallitsemattoman kaaoksen vaara. Rajaa sen välille, missä määrin päiväkirja lisää sekaannusta ja turhautumista ja missä määrin se taas luotsaa opiskelua ja auttaa antamaan monille oppimisprosessin vaiheille oikeansuuntaisia tulkintoja, on vaikea vetää. Päiväkirjojaan sisällytettyjen kysymysten määrä ja laatu ovat tässä mielessä tärkeitä, koska niiden tulisi olla motivoivia, tarkoituksenmukaisia, ymmärrettäviä ja laajuudeltaan järkeviä. Toisaalta taas kysymysten pitäisi pakottaa pohtimaan, ahdistaa sopivasti ajatteluun ja tarkkailuun. Sopivuuden ongelmaan saa vihjeitä oikeastaan vain käytännöstä, päiväkirjojen käyttökokemuksesta.

2.2 Mitä ja millaisin kysymyksin?

Tässä tarkasteltavaa oppimispäiväkirjaa käytettiin suomi vieraana kielenä -kielikurssilla. Kurssi oli tarkoitettu ulkomaalaisille kotimaansa yliopistoissa suomea pää- tai sivuaineena opiskeleville. Neljä viikkoa kestävällä kurssilla keskityttiin sekä suomen kieleen että suomalaiseen elämäntapaan ja kulttuuriin. Kurssilaisia oli kaikkiaan 35 ja he tulivat 16 eri maasta. Opiskelijat oli jaettu kolmeen ryhmään heidän kielitaitoprofiilinsa mukaan. Kaikki kurssilaiset pystyivät kommunikoimaan suomen kielellä ja seuraamaan suomenkielistä opetusta, vaikka kielitaidon tasoissa saattoi olla suurehkojakin heittoja.

Kurssilla käytetty päiväkirja oli strukturoitu siten, että kysymykset annettiin valmiina ja kaikki opiskelijat vastasivat niihin suomeksi. Päiväkirja täytettiin neljä kertaa eli kerran viikossa ja sen pituus vaihteli yhdestä sivusta kolmeen sivuun. Päiväkirjoista ensimmäinen oli luonteeltaan diagnosoiva, ja se kartoitti aikaisempia oppimiskokemuksia ja kurssiin liittyviä

toiveita. Toisen päiväkirjan kysymykset liittyivät suomalaiseen kulttuuriin, suomen kielen käyttökokemuksiin sekä kurssilla että suomenkielisessä ympäristössä. Lisäksi siinä pohdittiin sanaston oppimisstrategioita ja kyseltiin kurssiodotuksista, jotka todennäköisesti olivat muuttuneet realistisemmiksi ensimmäisen viikon jälkeen.

Kolmas päiväkirja keskittyi kurssilaisten kielitaitokäsitykseen ja sen muuttumiseen sekä heidän käsityksiinsä suomen kielestä ja suomalaisuudesta. Tässä päiväkirjassa pohdiskeltiin myös muiden kurssilaisten merkitystä oppimisprosessissa sekä oppijan omaa roolia ryhmässä ja ryhmähengen luonnetta yleensä. Neljäs ja viimeinen päiväkirja toimi myös kurssin arviointilomakkeena; siinä punnittiin odotusten täyttymistä kuten mitä on opittu, missä on onnistuttu ja missä taas ei, oliko ryhmä sopivantasoinen ja millä tavalla se toimi jne.

Tässä artikkelissa käsitellään vain muutamia opiskelijoiden päiväkirjoissaan raportoimista kysymyksistä: ensiksi negatiivisia ja positiivisia oppimiskokemuksia affektiivisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta ja toiseksi metakognitiivisesta näkökulmasta sanaston oppimisstrategioita. Oppimiskokemuksiin liittyvien kysymysten lähempi tarkastelu on perusteltua varsinkin siinä mielessä, että syvemmin tiedostamattomat kokemukset saattavat ohjata vääriin tulkintoihin esimerkiksi siitä, millainen kuva oppijalla on itsestään tai millaisia tulkintoja kielenoppimisprosessin eri vaiheista voi yleensäkään tehdä. Strategiakysymys puolestaan valottaa varsinkin opettajalle, millaisin erilaisin keinoin opiskelijat opiskelevat sanoja.

2.3 Mitä oppimispäiväkirja kertoo?

2.3.1 Millaisia ovat huonot oppimiskokemukset?

Päiväkirjojen vastaukset kysymykseen "Muistele jotakin sellaista opiskelutilannetta, joka oli epämiellyttävä, tylsä tai sellainen, jossa et oppinut mitään. Kirjoita 3–4 syytä, miksi tilanne oli sellainen" näyttävät jakaantuvan kolmeen ryhmään, joista ensimmäisessä vastaukset ovat hyvin opettajakeskeisiä, toisessa sisältökeskeisiä ja kolmannessa ryhmässä taas erilaisia yksittäisiä vastauksia, jotka eivät muodosta mitään yhtenäistä ryhmää.

Yhteistä huonoille opiskelu- ja oppimiskokemuksille on se, että lähes kaikki vastaukset sijoittuvat luokkahuonekontekstiin ja että kaikissa vastauksissa opiskelijat näkevät itsensä hyvin passiivisessa roolissa; huonot kokemukset johtuvat pääasiassa jostakin muusta tekijästä kuin oppijasta itsestään. Lähes kaikissa opettajaan viittaavissa vastauksissa huonon oppimiskokemuksen aiheuttajaksi leimautuu opettaja.

(1) *"1) Selitykset tulevat heti ja oppettaja ei odota, vaikka ehkä muutamia opiskelijoita voisi selittää itse muille. Siis emme puhuneet, 2) Tai hän odota niin paljon aikaa, vaikka kukaan ei osa vastata, 3) me luimme tekstejä ääneen, opettajat eivät mutta he eivät korjanneet meidän ääntämistämme."*

(2) *"Opetus oli liian vaikea tai liian helppo (vaikea opetus = opettaja käyttää monta tuntematon sanoia); opettaja kertoo hölmöt vitsit koko ajan."*

(3) *" Kun opettaja pakottaa minua tarkistamaan virheitäni, ja ei selitä mikä on vääräsä, 2) kun een tiennyt mitä pitää sanoa ja opettaja vain oli puhumatta odottaen, minä olin niin stressantunut, että ei tajunnut mitä tapahtuu tällä hetkellä, 3) kun minun oli täytyy osata ulkoa runon tai artikkelin lehdestä. Nyt en muista mitään siitä."*

Arvioinnin kohteena vastauksissa on muun muassa opettajan opetustaito, pedagogiset kyvyt ja toisaalta opettajan auktoriteettiasema ja siihen liittyvä pelon tunne, esimerkiksi epäonnistumisen pelko. Kritiikki on paikoin ankaraakin ja ahdistunutta, melko emotionaalista. Opettajan syyllistäminen sinänsä on aika tavallista esimerkiksi arkikeskusteluissa. Myös Dufvan, Lähteenmäen ja Isoherrasen mukaan (1996) opettaja voi olla huonojen kokemusten takana, vaikkakin yhtäältä opettajaan voi liittyä emotionaalisen latauksen sisältäviä positiivisia kokemuksia. Myös Laineen ja Pihkon (1991) tutkimuksessa oppilas, jolla oli ongelmia affektiivisella alueella, saattoi pitää opettajaa huonona. Yhteistä opettajaan liittyville kokemuksille näyttäisi olevan tunnetason vahva läsnäolo, mikä valottaa opettaja-oppilassuhteen vuorovaikutuksellista merkitystä ja sen ensisijaista tärkeyttä.

Toisessa ryhmässä huonot kokemukset johtuivat opetuksen sisällöstä, erityisesti kieliopin tai sanaston hallitsevasta asemasta.

(4) *"Partitiivin ja genetiivin opiskeleminen. Opiskelin tätä aihetta monta kertaa. Mutta kun alan puhua tai kirjoittaa, unohdin kaikki. Miksi? Minä pelan partitiivia ja genetiivia."*

(5) *"Monen sijan jalkeen tarvitse erään sijan, ja vaikeampi, erään infinitiivin. Oli ja on vaikea opiskella, ja en tiedä miten se ei ole aina oikea lauseissani. Ensimmainen kerta, kun puhun suomea vieraalle, en muista missa se oli, vastaus heti oli englanniksi. Oli ja on tylsä, kun tarvitsen kaksi tuntia yhdelle lauseelle, koska minun täytyy ajatella, mikä sija ja infinitiivi ja yms. tule nyt."*

(6) *"Kun käännöskurssilla on liian paljon tuntemattomia sanoja, tulen kohdalle, jossa en enää voi merkitä mitään (tai ainakin ei kaikkia) sanoja: liian paljon uusia abstrakteja kohtia ilman kertaamista."*

Vastauksista on jollakin tapaa nähtävissä ristiriita kieliopin ja sanaston täydellisen hallitsemisen ja oppijan sen hetkisen taidon välillä. Yhteentörmäys jonkinlaisen ihanneminän ja oppijan todellisen taidon välillä aiheuttaa ahdistusta ja virheiden pelkoa, varsinkin esimerkissä 5. Tiedon ja taidon välinen ristiriita saattaa aiheutua siitä, että oppija ei ole tiedostanut oppimisprosessiaan. Jos hän hyväksyisi ja tiedostaisi oppimisprosessin kunkin

vaiheen ja oppimiseen tarvittavan ajan, hän ehkä myös hyväksyisi ristiriidat helpommin osaksi oppimista eikä puutteiksi, jotka aiheuttavat pelkoa ja ahdistusta.

Kolmas, irrallisten vastausten ryhmä sisälsi vain muutaman vastauksen, joissa opiskelijat ilmaisivat, että heillä ei ole mitään negatiivisia kokemuksia. Yksi tämän ryhmän vastauksista oli koko aineistossa ainoa, joka liittyi opetuskontekstin ulkopuolelle. Kokemusten sidoksisuutta opetukseen on voinut ohjata kysymyksen ilmaisu opiskelutilanne, vaikka toisaalta positiivisia kokemuksia koskevassa kysymyksessä sillä ei näyttänyt olevan merkitystä.

(7) *"Kerran olin lastenhoitajana suomalaisessa perhessä unkarissa. Kuin vanhemmat saapuivat halusivat maksaa minulle paljon rahaa. Minä en halunnut ottaa rahaa vastaan, koska olen ilmaiseksi myös heidän lasten kanssa. Tilanne olo tosi nolo, koska olin hämilleen, niin en voinut puhua vain änkyttää. Sen lisäksi oli tilanne sen takia tylsä, koska unkarilaset ja suomalaiset ovat erilaisia, ja en tiennyt, että samassa situaatiossa mikä on suomalaisille nolo ja ja luonnollinen."*

Tämä kokemus oli harvinainen myös siksi, että se liittyi kielenkäyttöön ja kulttuurisiin eroihin. Muutenhan negatiiviset kokemukset ovat hyvin opettaja- ja kielilähtöisiä. Luokkahuoneen ulkopuolisten kontekstien ja kulttuuristen kokemusten vähyys voi johtua siitä, ettei opiskelijoilla ole kotimaassaan paljon mahdollisuuksia käyttää suomea muissa kuin opetustilanteissa.

2.3.2 "Jutella erilaisissa elintilanteissa" – positiivisia kokemuksia

Päiväkirjan ensimmäisessä osassa kysyttiin yhtä lailla positiivisia kokemuksia suomen kielen opiskelun varrelta. Kysymyksen "Muistele hyviä suomen kielen opiskelukokemuksia, joissa opit paljon tai jotka olivat kiinnostavia. Kirjoita 3–4 syytä, miksi tilanne oli sellainen" vastaukset eivät muodosta samanlaista kolmijakoa kuin negatiivisia oppimiskokemuksia koskevat vastaukset. Kokemukset voi karkeasti jakaa kahteen osaan, joista noin puolet on opettajakeskeisiä ja noin puolet liittyy luokkahuoneen ulkopuolisiin tilanteisiin. Huomattavin ero on kuitenkin siinä, että positiivisissa kokemuksissa oppija ei ole passiivisessa roolissa vaan hän on aktiivinen, subjekti, joka itse kommunikoi ja toimii suomen kielellä.

Minän osuus painottuu vastauksissa paljon selvemmin, vaikka kokemus liittyisikin luokkahuoneeseen tai opettajaan. Päinvastoin kuin negatiivisissa kokemuksissa oppijan minä on mukana toiminnassa, vaikka vastauksessa opettajan autoritaarisuus tai vastuu tilanteen luojana korostuisikin. Joissakin vastauksissa opettaja on samaan aikaan sekä tilanteen vetäjä että sen vapauttaja, joka on ystävällinen ja kiinnostava. Jos opettaja täyttää nuo kriteerit,

silloin myös opiskelijat voivat olla aktiivisia. Jos vertailee negatiivisia ja positiivisia kokemuksia tässä mielessä, oppijan mielestä opettajan kyvyillä on erittäin tärkeä merkitys sen suhteen, miten paljon oppija kokee oppineensa tilanteessa ja millaisia hänen asenteensa yleensä ovat oppimiseen. Tämä antaisi myös ymmärtää, että oppija siirtää jossakin määrin vastuun oppimisestaan opettajalle.

(8) *" Opettaja oli hyvin energinen ja hyvin valmistellut, opiskelijat ovat kiinnostuneet ja he ovat aktiivisia, opettaja oli tehnyt tiivistelmän opiskelijoille."*

(9) *" Täytyy olla esimerkkejä, materiaaleja (musiikkia kasetilla, elokuva papereita) – ne auttavat oppia kieltä. On hyvä kun mollemmat puolet tykkäävät asiasta (sekä opettaja että oppilas)."*

(10) *"Opiskeluvapaus – niin että voi tarttua kiinnostaviin asioihin. Hyvä opettaja – joka voi inspirvida. Kiinnistavia opiskelijoita joita voi asettaa mukavan opiskelutilanteen."*

Odotukset opettajaa kohtaan saattavat siis vaihdella laidasta laitaan; myös oppimispäiväkirjaa koskevissa tutkimuksissa on ilmennyt, että joidenkin oppijoiden mielestä opettajan pitäisi olla tuttavallinen ja joidenkin mielestä taas ennemminkin systemaattinen ja looginen, mutta kuitenkin sympaattinen (vrt. esimerkit 8–10). Sama vapauden kriteeri, joka koskee opettajaa näyttäisi koskevan myös kurssimateriaalia. Yleensä aikuisopiskelijat eivät halua kurssikirjoja, vaan he suosivat vaihtelevaa materiaalia ja vapautta valita materiaalinsa itse (Ellis, 1995). Tämä näkyy näidenkin päiväkirjojen vastauksissa.

Siinä missä negatiiviset kokemukset liittyvät melkein poikkeuksetta luokkahuoneeseen, on tavallista, että positiiviset kokemukset ovat sijoittuneet jonnekin muualle. Positiivisten kokemusten muisteleminen näyttää ohjautuvan enemmän todellisiin kielenkäyttötilanteisiin ja itseopiskelutilanteisiin. (Päiväkirjan kysymys on tuskin sitä aiheuttanut, koska molemmat kysymykset olivat muodoltaan samanlaisia.) Positiiviset kokemukset heijastelevat tyytyväisyyttä ja ylpeyttä siitä, että oppija on selviytynyt jostakin tilanteesta omin avuin ja että hän on sekä ymmärtänyt että tullut ymmärretyksi, oli kyseessä sitten suomalainen elokuva tai passintarkastaja.

(11) *"Suomalaisten ystävien kanssa, leffassa (ja se on suomalainen filmi), suomessa suomalaisten joukossa, kielistudiossa."*

(12) *"On ollut hyvää minulle lukea monenlaisia materiaaleita, esim. sarjakuvia, satuja, kirjeitä suomalaisilta – syytä minulla on näkömuisti. Olen oppinut myöskin kirjoittamisella, koska kun en tietänyt jotakin, minun täytyi löydä sen sanakirjasta vai oppiskirjasta itse, ja tällä tavalla voin käyttää sanoja, joita todella tarvitse tiedottaa jollekulle, ei vain tavallisia sanoja oppikirjasta vasta-alkajille."*

(13) *"Kun olin viime vuonna Kuopiossa, menimme Riistavesi kylään. Siellä oli hyvin puhukas emäntä. Minä tiesin monta sananlaskuja, uusia sanoja. Me puhumme kylän ongelmista. Matka oli hyvin kiinnostava."*

(14) *"Kun ymmärsin jotain, mitä ihmiset sanoivat suomeksi, esimerkiksi kadulla. Kun 4-vuotias lapsi ymmärsi puhelimessa, mitä sanon. Kun ymmärsin, onko sanassa asteen vaihtelu tai ei. Enemmän tai vähemmän ainakin.*

(15) *"Viime kesänä kuin saavuin Suomeen minulla oli passintarkastuksella heti ongelma. Halusin olla Helsingissä 3 kuukaudetta, mutta minulla oli ihan vähän raha, niin olin epäilyksenalainen. Minun täytyy itse – ilman apua – selvittää, että en halua tehdä pimeä työtä, vaan menen kylään. Oli hyvä tilanne, koska oli ihan tärkeä selittää, mitä tilanteeni on, ja täytyi yhtääkkiä reagoida."*

Positiiviset kokemukset heijastelevat muissakin tutkimuksissa ilmennyttä tyytymättömyyttä institutionaalista opetusta kohtaan. Parhaat kokemukset liittyvät useimmiten luokkahuoneen ulkopuolisiin tilanteisiin, ja yleinen käsitys näyttää olevan, että kieltä oppii parhaiten käyttämällä sitä kohdekulttuurisissa tilanteissa (ks. esim. Dufva et al. 1996). Myös oppijoiden viittaukset tuntien sisältöpainotuksiin, kuten elokuvien tärkeyteen ja puhutun kielen suurempaan painotukseen myötäilevät tehtyjä tutkimuksia (ks. esim. Chryshochoos 1992).

Toisaalta tällaiset näkemykset tuntuvat varsin odotuksenmukaisilta mutta toisaalta ne ovat hiukan ristiriidassa sen kanssa, millainen rooli oppijoiden mielestä opettajalla on oppimisessa ja miten mielellään opettajajohtoiseen opetukseen tukeudutaan, kun kyse on sen "oikean" kielen (kieliopin ja standardikielen) oppimisesta ja kunnon opiskelusta. Oppijoiden näkemykset voivat voi vaihdella sen mukaan, tarkastellaanko oppimisprosessia ja -kokemuksia vai oppimisen tulosta, joka ehkä mielletään ensisijaisesti kielitiedoksi sen mitattavuuden ja havainnoitavuuden vuoksi.

2.3.3 Sanaston oppimisen strategiat

Päiväkirjan oppimisstrategiakysymys koski sanaston oppimista ja erilaisia sanojen mielenpainamistekniikkoja. Tässä strategialla tarkoitetaan sitä, millä tavalla opiskelijat opiskelevat sanastoa. Sanaston oppimiseen liittyy lukuisia strategioita, jotka auttavat muistin hallintaa, esimerkiksi erilaiset toistamista ja yksityiskohtien muistamista helpottavat muistisäännöt, joiden teho perustuu muistin omakohtaiseen jäsentymiseen, omien assosiaatioyhteyksien muodostumiseen ja siten syväprosessointiin (Kohonen 1998). Muistin omakohtaisuuden vuoksi on tavallista, että sanaston opiskelutavat ja -mieltymykset niihin vaihtelevat oppijoittain.

Opetuksen näkökulmasta tieto opiskelijoiden yksilöllisistä sanaston oppimistavoista antaa opettajalle paremman mahdollisuuden räätälöidä sanaston opetusta ryhmälle sopivaksi; se voi auttaa valitsemaan sopivia

lähestymistapoja lukuisista sanaston oppimista koskevista teorioista (ks. esim. Aalto 1994). Keskustelu erilaisista sanaston opiskelutavoista sekä mieleenpainamiseen liittyvistä ongelmista voi saada puolestaan opiskelijat näkemään sanaston oppimisen yksilöllisyyden tai kokeilemaan uusia opiskelutapoja ja jakamaan kokemuksia keskenään. Keskustelu on tärkeää, koska sanaston läsnäolo voi helposti jäädä sanalistoihin, irrallisiin merkityksiin tai käsitykseen, että tietyn kurssin tai oppimäärän suorittaneet hallitsevat 2000 sanaa.

Tässä käsiteltävät opiskelijoiden raportoimat tekniikat ovat hyvin samantyyppisiä, joskin joitakin erojakin on. Yleisimmät strategiat ovat aika tavallisia. Näitä ovat esimerkiksi sanakortit ja sanojen kirjoittaminen vihkoon tai yleensäkin niiden merkitseminen jollakin tavalla muistiin. Jotkin oppijoista taas pyrkivät käyttämään sanoja mahdollisimman paljon muistaaksensa ne. Joukossa on myös joitakin muita tapoja, esimerkiksi assosiointitekniikka (esimerkki 19).

(16) *"Minä kirjoitan aina pieniä kortteja: ensimmäisellä puolella tanskaksi, toisella puolella suomeksi. Sitten mulla on erilaisia rasioita (1, 2, 3, 4) -erilaisilla tasoilla. Ne sanat, jotka osaan ovat 4 rasiassa, uudet sanat ovat 1 rasiassa. Kerraan ne usein (kotona Tanskassa minulla on nyt suunnilleen 2000 sanaa, joita kerraan koko ajan) -täällä minulla on nyt ~200 sanaa."*

(17) *"Olen aina opiskellut sanoja samalla tavalla = Kirjoitan uudet sanat vihkoon, ja sitten kertaan usein. Vihkoni otan mukaani busila, autolla.*

(18) *"Minä kysyn koko ajan: mitä se on suomeksi. Minusta paras sanojen mieleenpainamistekniikka on leikit, koska me tarvitsemme käyttää sanat."*

(19) *"Minä aina kuvittelen sana ja liittää sen toisiin sanoihin, jotka minä jo osaan. Joskus minä kuvittelen hulluja tarinoita, jotka liittyvät uusiin sanoihin, kun esim. halusin oppia sana "lintsata" kuvittelin lintua, joka ei halua lintuhäkissä, siis karkaa siitä samaa kuin koululaiset karkaavat koulusta. Siis: lintu + sata (tunnusmerkki verbille) => siis 100 lintua, jotka karkaavat lintuhäkistä."*

(20) *"Yritän liittää sanat tilanteen, muistoon tai ihmisiin."*

(21) *"Minä kirjoitan uudet sanat sanstovihkooni ja luen ne pari kertaa, mutta minulla on huono muisti, siksi se ei toimi. Minä voin panna muistoon lainasanoja, jonka vastaavia vieraissa kielissä ovat tuttuja minulle. Minä muistan paremmin sanat, jotka käytin itse oikeissa tilanteissa, sekä sellaisia, jotka esiintyvät muutamia kertaa tekstissä. Paras mieleenpainamistekniikka minulle on kuunteleminen ja lukeminen."*

Toisen ja vieraan kielen oppijat ovat yleensä kaikista kielitaidon osa-alueista kaikkein tietoisimpia sanaston opiskelusta. Esimerkeissä 16–20 ilmenevillä sanaston oppimisen tekniikoilla on yhtymäkohtia 1970-luvulla tehtyihin tutkimuksiin, joissa yksilöllisiä tekniikoita opiskella sanastoa olivat 1) sanalistojen kirjoittaminen ja niiden muisteleminen, 2) sanojen opetteleminen kontekstissa, esim. sanojen poimiminen kielenkäyttötilanteista, 3)

sanaston harjoitteleminen, esim. toistamisen, pelien, morfologisten analogioiden avulla. Eri tekniikat voivat jossakin määrin olla päällekkäisiä mutta myös toisensa poissulkevia, sillä toisena mainitun tekniikan käyttäjät eivät tutkimuksen mukaan edes yritä käyttää yksittäisiä sanalistoja (vrt. esimerkki 21). (Ellis 1995: 103–104.)

Joistakin sanastonopiskelutavoista, kuten esimerkistä 16, ei voi yksioikoisesti päätellä, käyttääkö oppija jotakin varsinaista muistiinpainamistekniikkaa lukiessaan sanoja korteilta. Hänhän voi opetella ne ulkoa sanakäännöksinä tai sitten hän voi yhtä hyvin käyttää esim. paikkatekniikkaa, jolloin hän kuvittelee hänelle tutun ympäristön ja liittää siihen mieleenpainettavat sanat. Päiväkirjan vastaukset eivät vielä ole vastaus sanaston opettamiseen, ne pikemminkin vasta avaavat varsinaisen keskustelun. Vastaukset kuitenkin vahvistavat sen, miten yksilöllistä sanaston opiskelu on.

3 MITÄ HYÖTYÄ PÄIVÄKIRJASTA ON?

Päiväkirjan käyttöä kannattaa lähestyä ennen kaikkea käytännön opetuksen näkökulmasta, jolloin se toivottavasti ensisijaisesti palvelee oppijan tarpeita sekä auttaa opettajaa rakentamaan, tarkentamaan ja kohdentamaan opetustaan tarkoituksenmukaisemmin. Tässä tapauksessa päiväkirja kenties auttoi nostamaan tietoisuuteen joitakin oppimiseen vaikuttavia asioita ja keskustelemaan niistä. On todennäköistä, että negatiiviset kokemukset, estot ja pelot saattavat vaikuttaa oppijan motivaatioon negatiivisesti ja edelleen oppimistulosten alempaan tasoon, kun taas päinvastoin positiiviset oppimistulokset saattavat auttaa ja motivoida oppijaa asettamaan realistisia oppimistavoitteita ja pyrkimään niihin tehokkaasti. Tosin vaikutukset voivat olla päinvastaisiakin: joku voi sisuuntua vastoinkäymisistä ja haluta näyttää, mihin pystyy.

Päiväkirjan vastaukset antavat opettajalle myös konkreettisia vihjeitä siitä, millaiset oppimistilanteet palautuvat mieleen positiivisina ja millaiset taas negatiivisina; näiden opiskelijoiden mielestä autenttinen materiaali ja nimenomaan itsetekeminen tuntui olevan tärkeätä. Vastaavia tuloksia ilmenee myös kielitietoisuutta koskevissa tutkimuksissa (ks. James & Garrett 1992). Ja jos päiväkirjojen antia luotsataan vielä syvemmälle, vastaukset voisivat myös ohjata opettajaa auttamaan opiskelijoita tiedostamaan vahvemmin heidän oman asenteensa merkityksen ja oman vastuunsa tärkeyden. Viime kädessä vastuu oppimisesta on vain oppijalla itsellään, vaikka opettaja voikin auttaa siinä monella tavalla.

Päiväkirjan teknistä puolta pohdittaessa on syytä punnita myös sitä, mitä opiskelijoiden vastaukset itse asiassa heijastelevat ja miten luotettavia ja pitkälle meneviä johtopäätöksiä niistä oikeastaan voidaan tehdä. Ja koska päiväkirjoihin vastattiin vieraalla kielellä, on syytä pohtia myös sitä, millä

tavoin opiskelijat ovat ymmärtäneet päiväkirjan kysymykset sekä sitä, mitä ja miten he olettivat, että heidän täytyy vastata. Self report -tyyppisiin tutkimuksiin viitaten myös tässä tapauksessa osa opiskelijoista olisi tarvinnut ohjausta itseraportointiin (ks. Ellis 1994). Ohjaus ja perusteellisempi motivointi päiväkirjan täyttämiseen olisi myös ehkä vähentänyt vastustusta ja väsymystä, mitä päiväkirjan täyttäminen osassa opiskelijoista herätti. Jos päiväkirjaa ei sidota kunnolla opetukseen, yhdeksi opetuksen sisällöksi, siihen näyttäisi olevan vaikea motivoitua ja sitä on vaikea kokea itselle hyödyllisenä ja kieleen opiskeluun liittyväksi.

Heikkouksistaan huolimatta päiväkirja valottaa monia tärkeitä oppimiseen vaikuttavia asioita, jotka saattaisivat muuten jäädä huomaamatta. Se palvelee niin oppijoita kuin opettajaakin ainakin jossakin määrin ja ennen kaikkea se auttaa antamaan monille oppimisessa vaikuttaville asioille tarkoituksenmukaisia tulkintoja. Päiväkirjan annin ja käyttömahdollisuuksien suhteen voi hyvin yhtyä Dufvan, Lähteenmäen ja Isoherrasen (1996) toiveeseen, jonka mukaan keskustelu kielestä, yleensäkin kielitietoisuuden kohottaminen kokemuksista ja näkemyksistä keskustelemalla olisi tärkeää nostaa yhdeksi opetusmenetelmäksi.

Kirjallisuus

Aalto, E. 1994. Alussa on sana – systemaattisuutta sanaston opettamiseen. M. Suni & E. Aalto (toim.) *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 93–117.

Bachman, L. & A. Palmer 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bailey, K. 1983. Competitiviness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. Teoksessa H. Seliger & M. Long (toim.) *Class-room Oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newsbury House, 67–102.

Chryshochoos, N. 1992. Learners' awareness of their learning. Teoksessa C. James & P. Garrett (toim.) *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, 148–162.

Dufva, H. 1993. Tiedätkö, tajuatko, oivallatko? Matkoja kielen ja kulttuurin sisään. Teoksessa L. Löfman, L. Kurki-Suonio, S. Pellinen & J. Lehtonen (toim.) *The competent intercultural communicator*. AFinLAn vuosikirja 1993. Tampere: AFinLA, 11–28.

Dufva, H., Lähteenmäki, M. & S. Isoherranen 1996. *Elämää kielen kanssa: arkikäsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 1995. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

James, C. & P. Garrett 1992. *Language awareness in the classroom*. New York: Longman.

James, C. & P. Garrett 1992. Language awareness. Teoksessa C. James & P. Garrett (toim.) *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, 3–20.

Kohonen, V. 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen: sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen*. Tampere: Tampereen yliopisto, 184–231.

Laine, E. & M-K. Pihko 1991. *Kielimiinä ja sen mittaaminen*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Larsen-Freeman, D. & M. H. Long 1991. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.

Lehtovaara, J. 1988. Ihminen – autonominen ja automaattinen. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen*. Tampere: Tampereen yliopisto, 254–268.

Rosenberg, M. 1979. *Conceiving the self*. New York.

Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino, & P. Rauhala (toim.) *Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa*. Tampere: Tampereen yliopisto, 3–80.

Skehan, P. 1989. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.

Luukka, M. R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 303–308.

VÄHEMMISTÖKANSAT JA MUUNKIELINEN SIVISTYS: MONTAKO KIELISTRATEGIAA VIROLLE?

Jaan Õispuu
Tallinnan pedagoginen yliopisto

The composition of the Estonian population has changed considerably after the World War II: the number of immigrants in Estonia has been most remarkable in the second half of the century. The population in Estonia is divided into two parts: the Estonians (66 %) and the people of non-Estonian origin (34 %). The composition of the population and the language situation in Estonia do not make possible to use the experience of any other country in Europe: Estonia has to find its own way in the area of civic education and language strategy.

From the point of view of the Republic of Estonia it is very important to foster variable multilinguism (integration of the non-Estonian population into the Estonian society) and to develop the international communication (European integration).

In 1997 the Estonian Language Strategy document had been compiled. The Republic of Estonia needs one certain language strategy which would be complemented in case of need.

Keywords: ethnic minorities, multicultural education, language strategy

Neuvostovallan vuosina virolaiset olivat Neuvostoliitossa vähemmistön asemassa. Vähemmistöpolitiikasta Neuvostoliitossa ei kuitenkaan keskusteltu eikä ollut yhteyksiä länsimaisiin ekspertteihin. Parhaita Viron-asiantuntijoita (myös Viron kieliolojen tuntijoita) olivat estofiilit, joiden joukossa oli runsaasti suomalaisia Viron ystäviä. Viime vuosina usean virolaisen mielessä on – paradoksaalista kyllä – leikkinyt ajatus olla nykyajan kielivähemmistö, koska heistä kannetaan kaikkialla huolta. Tuntuu siltä, että demokratisoituvassa Euroopassa vähemmistöt alkavat yhä enemmän päättää pelisäännöistä ja enemmistön toimenpiteistä. Kansainvälisestä "valvonnasta" huolimatta Euroopassa on vielä alueita, joissa demokratialle myös tärkeää enemmistöperinnettä ei aina haluta ottaa riittävästi huomioon.

Virossa demokratian pelisäännöt ovat voimassa. Yhdistyvässä Euroopassa Viron on toisaalta noudatettava Euroopan kansainvälisiä lakeja, toisaalta otettava huomioon valtiossa vakiintunut demografinen ja kielitilanne, joka poikkeaa huomattavasti Länsi-Euroopan sekä Keski- ja Itä-Euroopan postsosialististenkin maiden perinteistä. Viron demografinen koostumus ei ole verrattavissa edes Liettuaan, jossa muunkielisen väestön osuus on vain

noin 12 %. 1930-lukuun verrattuna Viron muunkielisen väestön osuus on kasvanut kolminkertaiseksi (noin 12 % v. 1938 ja 36 % v. 1989), joten senaikainenkaan kokemus ei sovellu enää hyvin Viron nykytilanteeseen.

Kansallisuussuhteita Virossa mutkistaa sekin, että kansainvälisten asiakirjojen mukaisesti myöhäinen (toisen maailmansodan jälkeinen) Viroon muuttanut väestö ei olekaan vähemmistökansaa vaan he ovat maahanmuuttajia. Virallisesti Virossa ei ole tällä hetkellä pakolaisia.

Virossa on mahdotonta kopioida mekaanisesti jonkin muun valtion tai alueen vähemmistöpolitiikkaa. Venäläisten poliitikkojen taholta on kuulunut ääniä ns. Suomen ja Ahvenanmaan mallin kopioinnista. Ensi silmäyksellä Ahvenanmaa muistuttaakin Viron kielipoliittisesti arinta aluetta – Koillis-Viroa. Sekä Ahvenanmaalla että Koillis-Virossa on vähemmistökielen puhujia runsaat 97 % ja enemmistön kieltä puhuu noin 3 % alueen väestöstä. Enemmistön kielellä selviäminen tuottaa vaikeuksia. Vaikka tilanteet mainituilla alueilla näyttävätkin tietyissä suhteissa samankaltaisilta, ei Ahvenanmaata ja Koillis-Viroa voi kuitenkaan suoraan verrata toisiinsa: ruotsalaiset ovat Suomessa vanha vähemmistö, joka on asunut sekä rannikkoalueilla että Ahvenanmaan saaristossa jo vuosisatoja. Myös maantieteellinen sijainti tarjoaa Ahvenanmaalle erinomaiset edellytykset autonomiaan – se on saaristona (korostettakoon – saaristona!) kahden maan, Suomen ja Ruotsin välillä. Ahvenanmaan ruotsinkieliset ovat identiteetiltään todellisia Suomen kansalaisia. Viron venäjänkielisestä väestöstä vain osa (esimerkiksi Peipsijärven rannikkoalueen venäläisissä ja virolais-venäläisissä sekakylissä asuvat venäläiset) täyttää kansainvälisesti hyväksytysti käsitteen *vähemmistökansa* kriteerit. Venäjänkielinen väestö Koillis-Virossa on syntynyt viimeisten viidenkymmenen vuoden aikana tapahtuneen maahanmuuton tuloksena. Maahanmuuttajat itse ovat melko usein entisen Neuvostoliiton ja sen politiikan ihailijoita eivätkä Viron, uuden kotimaansa, patriootteja. Kuitenkin Koillis-Viro on Viron maaperää.

Suunnitellessaan tulevaisuuttaan Viron ja virolaisten on otettava huomioon se, että valtaosa toisen maailmansodan jälkeisistä maahanmuuttajista jää kuitenkin pysyvästi Viroon. Viron- ja venäjänkielisen väestön suhteissa tulee kyseeseen neljä kehitysvaihtoehtoa:

1) venäjänkielisen vähemmistön **assimilaatio** eli sulautuminen virolaiseen väestöön
2) venäjänkielisen vähemmistön **integraatio** eli kahden väestöryhmän keskinäinen lähestyminen
3) venäjänkielisen vähemmistön **separaatio** eli kahden väestöryhmän eristäytyminen toisistaan
4) kahden väestöryhmän **konfrontaatio** eli vastakkain asettuminen.

Viron kansallisuussuhteiden kehityksessä on havaittavissa piirteitä kaikista kehitysmalleista (Heidmets 1996: 338). Maassa meneillään olevan ns. Vera-

projektin mukaan Viron kansallisuussuhteissa on eniten eristäytymisen piirteitä. Vera-projekti tutkii muunkielisen nuorison virolaiseen yhteisöön integroitumiseen liittyviä kysymyksiä.

Samalla valtiovallan eri tasoilla on usein korostettu sitä, että toivotuin kehitysmalli olisi integraatio. Kielistrategian näkökulmasta katsottuna integraatio edellyttää toimintaa kahdella tasolla:

1) Viron valtion tasolla (viron- ja venäjänkielisen väestön integraatio)
2) Euroopan tasolla (Viron yhteiskunnan integroituminen Länsi- ja Pohjois-Eurooppaan). Virossa melko yleinen käsite *meno Eurooppaan* ei ole onnistunut, koska Viro on aina ollut ja on Euroopan osa.

Virolaisen yhteiskunnan on tiedostettava, että käsitys, jonka mukaan kaikki venäjänkieliset ovat venäläisiä, on virheellinen yleistys: Virossahan puhutaan äidinkielenä (kotikielenä) kymmeniä kieliä, joille olisi ainakin vapaaehtoisena oppiaineena löydettävä tilaa myös koulujen opetusohjelmissa. Tällä hetkellä Virossa toimiikin kolmattakymmentä kansallista kulttuuriseuraa. Niiden toiminta alkoi jo v. 1988.

Integraation avain näyttääkin olevan kätkettynä yleissivistävään kouluun: itse asiassa se on yksinkertaista, mutta tähän asti sen ymmärtäminen on osoittautunut Viron yhteiskunnalle vaikeaksi tehtäväksi ja vaikeasti toteutettavaksi. Yhteiskunnassa tapaa usein ajattelussa stereotypioita. Esimerkkejä:

- **Virolaisen ajattelun stereotypia**: Miksi ne eivät ole jo lähteneet? Miksi ne eivät jo lähde? Kaikki venäläiset ovat miehittäjiä. Venäläisistä kouluista olisi vapauduttava mahdollisimman pian, koska ne ovat hengeltään Virolle vaarallisia ja taloudellinen rasitus. Koko opetus lukiossa tapahtukoon vain viron kielellä. Kunpa he lähtisivät länsimaihin, jotta sielläkin ymmärrettäisiin, mitä kansaa neuvostoliittolaiset todella ovat.

- **Venäläisen ajattelun stereotypia**: Venäjän kieli ja venäläinen kulttuuri ovat tärkeitä ilmiöitä maailmassa. Neuvostoaikainen venäjänkielinen koulujärjestelmä on säilytettävä hinnalla millä hyvänsä. Kaikki virolainen (oppikirjat – ainakin historian oppikirjat – opettajat ja koko koulutus) on venäläiselle kulttuurille vaarallista. Maailmalla on puhuttava ihmisoikeuksista ja diskriminoinnista, kunnes tämä yleisesti tiedostetaan. Tarpeen tullen Venäjä kuitenkin pelastaa sorretut heimoveljensä. Viron Tasavalta saattaa olla väliaikainen ilmiö. Viron kieli on pieni, joten sen taito on tarpeetonta, koska kaikkialla Virossa virolaiset osaavat venäjää.

- **Koulunjohtajien ajattelun stereotypia**: Kaikenlaiset uudistukset ja jyrkät muutokset tuottavat hankaluuksia ja lisätöitä, sekaannusta ja jännitystä. Siksi on mukavampaa ummistaa silmät ongelmilta ja jatkaa entiseen tapaan. Muunkielisten sivistykseen liittyvät kysymykset ovat ajankohtaisia vain Koillis-Virossa, Tallinnassa ja sen lähiympäristössä.

- **Itsehallintoelinten ajattelun stereotypia**: Niin kauan kuin "keskuksesta" ei ole saapunut käskyä, emme ryhdy toimiin.

- **Yliopistojen ja opettajaseminaarien ajattelun stereotypia**: Jatketaan opetusta tähänastisia opinto-ohjelmia käyttämällä, koska uudet opinto-ohjelmat vaativat lisää rahoja.

- **Ministeriöiden (opetusministeriön) virkailijoiden ajattelun stereotypia**: Vastataan konkreettisiin kysymyksiin epäkonkreettisilla vastauksilla, jatketaan asennepolitiikkaa nopeita ratkaisuja vaativissa kysymyksissä. Opetusministeriön ajattelussa on ilmennyt uusia, stereotypioista poikkeavia piirteitä: tammikuussa 1998 hyväksyttiin muunkielisen sivistyksen kehitysohjelma.

Lähivuosien vähemmistöpolitiikan (laillisia vähemmistöjä on Virossa yhä kuusi niin kuin ennen toista maailmansotaakin) ja muunkielisen sivistyksen kannalta on tärkeintä stereotypioista vapautuminen. On täysin luonnollista, että tietyissä kysymyksissä eri näkökohdat joutuvat vastakkain. Eniten ovat tuottaneet erimielisyyksiä seuraavat kolme asiaa:

1) **Lukion opetuskieli:** V. 1992 hyväksytyn koululain mukaan viron kielestä olisi tultava opetuskieli kaikissa tähänastisissa venäläisissä lukioissa vuodesta 2000 alkaen. Nyt tästä ajankohdasta ollaan varovaisesti luopumassa ja mainitaan vuosiluku 2007, eli valtio on luopunut aikoinaan esittämästään päätöksestä. Tilanne on itse asiassa valtiolle nolo.

Venäläisessä koulussa annettavan viron kielen opetuksen sisältö ja määrä eivät luo edellytyksiä vironkielistä lukiota varten. Peruskoulussa tarvittaisiin kaksikielistä koulutusta. Useissa kouluissa opetetaan jo muutamia Viroon liittyviä oppiaineita viron kielellä, esimerkiksi virolainen kirjallisuus, historia, maantieto, luonto. Peruskoulun ala-asteella käytetään viroa liikunnan, taiteen, musiikin ja käsityön tunneilla. Tästä epävirallisesta aloitteesta tulee muunkielisen sivistyksen kehitysohjelman mukaan pian virallinen ja yleinen järjestelmä.

2) **Kansalliskielten opetus**: Eri kansallisuuksien lapsille pitäisi luoda mahdollisuus äidinkielensä ja kulttuurinsa oppimiseen oppiaineena tai kansallisten seurojen kulttuuritoiminnan puitteissa. Muunkielisen nuorison on saatava mahdollisuus valita itselleen opetuskieli. Tähän asti ollaan totuttu tilanteeseen, jonka mukaan venäjänkielisissä perheissä kasvavilla lapsilla opetuskielenä on ehdottomasti venäjä.

Viron valtion kokemukset vähemmistökielten ja kulttuurien opetuksesta ulottuvat jo 1920–1930-luvuille asti, jolloin vähemmistöt saivat kulttuuriautonomian lain (1925) mukaan peruskoulutusta äidinkielellään. Niin sanotussa Viron Inkerissä suomenkielistä peruskoulutusta annettiin muutamassa alkeiskoulussa. Äidinkielisestä kymnaasisivistyksestä pitivät huolta kansalliset kulttuurijärjestöt ja paikalliset hallintoelimet. Kun valtaosa muunkielisestä väestöstä polveutuu Venäjältä, on vähän toivoa saada apua Virossa asuvien kansojen kulttuurin kehittämiseen heidän kotimaistaan.

On syytä toistaa, että vaikka Virossa asuu paljon eri kansoja ja äidinkielenä puhutaan kymmeniä kieliä, virallisia vähemmistöjä Virossa on jatkuvasti kuusi niin kuin 1920- ja 1930-luvulla. Vähemmistöinä tulevat kyseeseen ne kansallisuudet, joiden edustajia on Viron kansalaisten joukossa vähintään 3 000. Näin ollen tärkeä tekijä on kansalaisuus. Se ei ole kuitenkaan estänyt kulttuuriseurojen aktiivista toimintaa eikä äidinkielen opetusta seurojen toiminnan puitteissa. Kansalaisuudesta riippumatta kaikilla laillisilla asukkailla on oikeus osallistua paikallisiin vaaleihin. Kysymys on siis virallisen vähemmistön statuksesta.

Kansalliskielten ja -kulttuurien opettamista yleissivistävässä koulussa ei ole helppo järjestää, sillä venäjänkielisten koulujen johtajat ja rehtorit eivät aina ole kiinnostuneita pienkansojen ja kielten opettamisesta. Myös eräs virolainen virkamies on nimittänyt tavoitetta populismiksi (kysymys on siis kansalliskielten opettamisesta oppiaineena eikä kielten käytöstä opetuskielenä).

3) **Testaamis- ja arviointiproblematiikka**: Testaamisen tärkeyttä todistaa se että AFinLA:n seminaarin ohjelmaan sisältyi useita testaamiseen ja arviointiin liittyviä esitelmiä.

Virossa ei-virolaisen väestön integraation tärkeimpänä tekijänä virolaisten kannalta katsottuna on viron kielen taito. Kaikkialla Virossa tulee kuitenkin mainiosti toimeen venäjän kielellä, mutta ei viron kielellä. Siitä syystä venäjänkielisiltä puuttuu halua ja motivaatiota viron oppimiseen. Kielilakien (1989, 1994) mukaan Virossa on yksi virallinen kieli (valtionkieli) – viro, mutta käytännössä epävirallisen valtionkielen piirteitä on jatkuvasti myös venäjän kielellä. Kielilain noudattamista vaaditaan valtion tasolla melko varovaisesti.

Ammattikielen taidon arvioinnissa on käytetty vuodesta 1990 alkaen kuutta eri tasoa. Vuosien aikana tasojen sisältö ja arvioinnin kriteerit ovat jonkin verran muuttuneet. Parina viime vuotena on ollut käytössä kolme ammattikielen taidon tasoa. Erimielisyyksiä on herättänyt kansalaisuuden hakemiseen liittyvä kielikoe, joka on kyllä testattu kansainvälisellä tasolla, mutta koe on mahdollista suorittaa ilman nähtävää kielitaitoa.

Viron kielipolitiikan johtoelimiä ovat Valtion kielivirasto (perustettu v. 1990), josta 1.1.1998 tuli kielitarkastusvirasto, ja Viron kielistrategian keskus (1996), jonka päätehtävänä on valtion kielipolitiikan strategia. Keskuksen toimintaa johtaa 10-jäseninen hallitus. Testaamista varten on perustettu Testaamiskeskus. Yliopistojen ja tiedekeskusten edustajista on opetusministerin määräyksestä muodostettu kieliasiain neuvottelukunta. Tulevaisuudessa tarvittaisiin elinten tiiviimpää ja pätevämpää yhteistyötä.

Virolaisia huolestuttaa viron kielen asema, sen puhtaus ja kehitys. Siksi kielistrategian asiakirjaan on ehdotettu myös kielenhuoltoon, nimistöntutkimukseen ym. liittyviä pykäliä.

Viron kieleen on laadittu Euroopan neuvoston hyväksymien kielitaitotasojen mukainen *Threshold level* (EKSL 1997), joka auttaa ratkaisemaan myös kielitaidon testaamiseen ja arviointiin liittyviä kysymyksiä.

Syksyllä 1997 Virossa valmistui ainakin neljä kielistrategian asiakirjan varianttia, joissa on huomattavia eroja, mutta samalla paljon yhteistä. Kysymykseen "montako kielistrategiaa Virolle" voi olla vain yksi järkevä vastaus: yksi kielistrategia, jota tarpeen tullen täydennetään, täsmennetään ja korjataan.

Kirjallisuus

EKSL 1997. Eesti keele suhtluslävi. Koostanud Martin Ehala, Kristi Saarso, Silvi Vare, Jaan Õispuu. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Heidmets, M. 1997. Mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonda: arengurajad. *Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik*. Tartu: Projekt Vera, 337–348.

Suomen soveltavan
kielitieteen yhdistyksen
(AFinLA) julkaisuja

Publications de l'Association
Finlandaise de Linguistique
Appliquée (AFinLA)

Jakelu/Distributor:
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto
PL 35, 40351 Jyväskylä

BEST COPY AVAILABLE

ISBN 951 - 9388 - 44 - 3
ISSN 0781-0318